

Evaluation eines schulischen Gewaltpräventionsprojektes

Zur Genese und Korrelation von Aggression, Empathie und
prosozialem Verhalten

Von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
zur Erlangung des Grades einer
Doktorin der Erziehungswissenschaft (Dr. paed.)
genehmigte Dissertation von

Susanne Schmiedel

aus

Ludwigshafen

2016

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Bärbel Schön

Zweitgutachter: Herr Prof. Dr. Alfred Klaus

Fach: Allgemeine Pädagogik

Tag der mündlichen Prüfung: 06.10.2016

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund des in Wissenschaft und Gesellschaft bestehenden Konsens, dass unabhängig von den Uneinigkeiten über den Anstieg und das tatsächliche Ausmaß von Gewalt an unseren Schulen, Handlungsbedarf zur Prävention und Reduktion aggressiven Verhaltens besteht, war das Ziel der vorliegenden Arbeit die summative Evaluation eines Gewaltpräventionsprojektes des Mannheimer Stadtjugendamtes, aufbauend auf einer intensiven theoretischen Auseinandersetzung mit Aggression, Empathie und prosozialem Verhalten. Ausgangspunkt hierbei war die Analyse spezifischer (Entwicklungs-)Bedingungen und Zusammenhänge, aus der Schlüsse über die Wirkungen des Projekts ‚Ohne Gewalt läuft nichts! Oder doch?‘ resultierten. Die Erfassung der Effekte auf die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler der Klassen sechs bis neun erfolgte in einem Mehrmesszeitpunktdesign mit Hilfe der beiden Parallelversionen des validierten und normierten Fragebogens zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten (FEPAA) (Lukesch 2006). Dabei waren sowohl Effekte auf die Verhaltens- und Bereitschaftsebene als auch Auswirkungen der Teilnahme auf die Zusammenhänge zwischen den untersuchten Dimensionen von Interesse. Die Zweifel an der erwünschten Wirksamkeit des Projektes in seiner singulären Anlage und Beschaffenheit wurden durch die Ergebnisse der quantitativen Daten bestätigt: Mit Ausnahme der Ergebnisse weiblicher Teilnehmer erbrachte die Studie ausschließlich negative Effekte des Projektes im Sinne eines Anstiegs von Aggressionslegitimation und -häufigkeit sowie eines Rückgangs von Empathie und prosozialem Verhalten bei abschließend gesteigener Korrelationsintensität zwischen den vier Dimensionen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	8
2	Terminologie	11
2.1	Aggression und Gewalt	11
2.2	Empathie und Korrelate	18
2.3	Prosoziales Verhalten	21
3	Aggression und Gewalt im schulischen Kontext.....	25
3.1	Theoretische Ansätze zur Erklärung von Gewalt im schulischen Kontext.....	25
3.1.1	Trieb- und Instinkttheorien	26
3.1.2	Sozialisations- und Emotionstheorien.....	29
3.1.3	Lerntheorien	34
3.1.4	Neuere psychologische Erklärungsansätze	40
3.2	Einflussfaktoren und Erscheinungsformen.....	43
3.2.1	Ausmaß und Erscheinungsformen schulischer Gewalt.....	43
3.2.2	Außerschulische Einflussfaktoren.....	47
3.2.2.1	Aggressionsfeld Familie	48
3.2.2.2	Aggressionsfeld Individuum	49
3.2.2.3	Aggressionsfeld Medien	51
3.2.3	Innerschulische Einflussfaktoren	52
3.2.3.1	Soziales Klima und Lernkultur	53
3.2.3.2	Aggressionsfeld Peers	56
3.2.3.3	Bildungsniveau, Alter und Geschlecht	58
3.3	Folgen von (schulischer) Gewalt	60
3.4	Schulische Gewaltprävention	62
4	Aggressionsbereitschaft und Empathie.....	71
4.1	Synopse klassischer und moderner Empathietheorien	71
4.2	Heterogene Entwicklungsmodelle und Determinanten.....	78
4.2.1	Ontogenese der Perspektivübernahme	78
4.2.2	Entwicklung der Fähigkeit zur Interpretation emotionalen Ausdrucksverhaltens.	80
4.2.3	Entwicklungstheorie der Empathie nach Hoffman	82
4.2.4	Ontogenese neuronaler Grundlagen der Empathie	85
4.2.5	Sozialisation und Einflussfaktoren	86
4.2.6	Bedeutung der Empathieentwicklung für die Aggressionsgenese	89
4.3	Relation von Aggression und Empathie	91
4.3.1	Empathie und pro-/antisoziales Verhalten	91
4.3.2	Studien zum Zusammenhang von Empathie und Aggression	94
4.3.3	Spezifizierung eines Zusammenhangs: Empathie und Aggressionsbereitschaft ...	97

5	Prosoziales statt aggressives Verhalten.....	99
5.1	Theorien prosozialen Verhaltens	99
5.2	Entwicklung und Determinanten prosozialen Verhaltens.....	108
5.2.1	Ontogenese prosozialen Verhaltens	109
5.2.2	Sozio-kognitive Entwicklungsbedingungen	112
5.2.3	Person, Situation und Interaktion.....	114
5.2.4	Familie, Schule, Gleichaltrige und deren Bedeutung für prosoziales Verhalten .	117
5.3	Prosozialität vs. Aggression: Konzeptuelle und empirische Befunde.....	121
5.3.1	Bewertung und Funktionen prosozialen und aggressiven Verhaltens	121
5.3.2	Studien zu Gewalt und prosozialem Verhalten.....	122
5.3.3	Spezifizierung eines Zusammenhangs: Prosoziales vs. aggressives Verhalten...	126
6	Untersuchungsdesign	127
6.1	Untersuchungsgegenstand	127
6.2	Fragestellungen und Hypothesen	134
6.3	Messmethodischer Zugang	137
6.3.1	Stichprobenbeschreibung	137
6.3.2	Evaluation	141
6.3.3	Entwicklung des Studiendesigns.....	145
6.3.4	Erhebungsinstrument	148
6.3.5	Datenaufbereitung.....	153
7	Ergebnisse der Untersuchung	158
7.1	Effekte des Gewaltpräventionsprojektes.....	159
7.1.1	Entwicklung der Aggressionslegitimation (AL).....	161
7.1.2	Entwicklung der Gewalthäufigkeit (GH).....	163
7.1.3	Entwicklung der Empathie (E).....	166
7.1.4	Entwicklung des prosozialen Verhaltens (P)	168
7.2	Schulformspezifische Effekte und Entwicklungen	170
7.2.1	Schulform und Aggressionslegitimation.....	171
7.2.2	Schulform und Gewalthäufigkeit	175
7.2.3	Schulform und Empathie	177
7.2.4	Schulform und prosoziales Verhalten	180
7.3	Altersspezifische Effekte und Entwicklungen.....	183
7.3.1	Alter und Aggressionslegitimation	184
7.3.2	Alter und Gewalthäufigkeit.....	188
7.3.3	Alter und Empathie	192
7.3.4	Alter und prosoziales Verhalten.....	196
7.4	Geschlechtsspezifische Effekte und Entwicklungen.....	200
7.4.1	Geschlecht und Aggressionsbereitschaft	201
7.4.2	Geschlecht und Gewalthäufigkeit	204
7.4.3	Geschlecht und Empathie.....	207
7.4.4	Geschlecht und prosoziales Verhalten	209

7.5	Zielgruppenspezifische Wirkungen	212
7.5.1	Geschlecht und Schulart	213
7.5.2	Geschlecht und Alter.....	216
7.6	Zusammenhänge der Dimensionen im Vorher-Nachher-Vergleich	220
7.6.1	Zusammenhang von Aggressionsbereitschaft und Gewaltausübung.....	223
7.6.2	Zusammenhang von Empathie und prosozialem Verhalten	226
7.6.3	Zusammenhang von Aggressionsbereitschaft und Empathie	229
7.6.4	Zusammenhang von Gewalt und prosozialem Verhalten	232
8	Interpretation der Ergebnisse.....	235
8.1	Effekte des Gewaltpräventionsprojektes.....	235
8.2	Einfluss der Schulform.....	241
8.3	Einfluss des Alters	245
8.4	Einfluss des Geschlechts.....	249
8.5	Zusammenhänge der Dimensionen im Vorher-Nachher-Vergleich	254
9	Verallgemeinerung der Erkenntnisse und Perspektiven.....	262
	Literaturverzeichnis	270
	Internetquellen	290
	Abbildungsverzeichnis.....	291
	Tabellenverzeichnis.....	293
	Anhang	294

1 Einleitung

Kinder und Jugendliche besuchen hierzulande zwischen neun und dreizehn Jahre lang die Schule. Täglich begeben sie sich an einen Ort des Lernens und zugleich an einen Ort, an dem sich eine Fülle von Beziehungen auf engstem Raum bündelt: Vor der Kulisse hierarchischer und symmetrischer Beziehungen spielen Freundschaft und Zuneigung auf derselben Bühne wie Feindschaft und Ablehnung oder Gleichgültigkeit und Ignoranz. Die Schule repräsentiert damit ein System des sozialen Mit- und nicht selten auch des sozialen Gegeneinanders, in dem Schülerinnen und Schüler ebenso wie Lehrerinnen und Lehrer die unterschiedlichsten Rollen mal kurzfristig, mal überdauernd und manchmal auch gleichzeitig einnehmen. Innerhalb dieses Wechselspiels sozialer Rollen und Gefühle ist es eine anspruchsvolle Aufgabe für die jeweilige Lehrkraft, ebenso wie für die Institution Schule als solche, fachliche Kompetenzen nachhaltig und konstruktiv zu vermitteln. Die wesentlich größere Herausforderung ist es jedoch, ein System zu schaffen, das die Heranwachsenden in ihrer Entwicklung so fördert und unterstützt, dass sie schließlich als sozial kompetente, selbstverantwortliche und reflexive Persönlichkeiten in die (Berufs-)Welt entlassen werden können. In seiner Einführung in den Bildungsplan der Realschule definiert von Hentig Bildung daher neben persönlichen und praktischen Aspekten als das, „was der Gemeinschaft erlaubt, gesittet und friedlich, in Freiheit und mit einem Anspruch auf Glück zu bestehen: Sie richtet den Blick des Einzelnen auf das Gemeinwohl, auf die Existenz, Kenntnis und Einhaltung von Rechten und Pflichten, auf die Verteidigung der Freiheit und die Achtung für Ordnung und Anstand. Sie ist für die richtige Balance in der Gesellschaft zuständig“ (von Hentig 2004, S. 9).

Den genannten Zielsetzungen tragen nicht zuletzt die jüngsten Entwicklungen in Richtung eines verstärkten Ausbaus von Ganztageschulen Rechnung. Hier geht es längst nicht mehr nur um fachliche und inhaltliche Bildung oder um reine Beaufsichtigung zugunsten längerer Arbeitszeiten der Eltern, sondern verstärkt um die Förderung und Unterstützung der Heranwachsenden auf ihrem Weg zu gleichberechtigten und sozial verantwortlichen Menschen. Innerhalb dieses Umfelds, in dem sich die Kinder nunmehr häufig einen Großteil des Tages aufhalten, steht die Ausübung und damit einhergehend das (Be-)Fürchten von Gewalt, den beschriebenen Erwartungen und Zielen entgegen. Gewalt durch und unter Jugendliche/n, sei es aus quantitativer oder aus qualitativer Perspektive, gilt entsprechend ein recht großes gesellschaftliches Interesse. Wenngleich sich die Diskussion in den letzten Jahren vom System Schule verstärkt auf die Situation an öffentlichen Plätzen, insbesondere

aber in den Bereich der medialen Gewalt („Cybergewalt“) verlagert hat, ist das Thema Gewalt(prävention) innerhalb der Bildungsinstitutionen nach wie vor aktuell.

Mittlerweile besteht überdies Einigkeit in Bezug auf die Erkenntnis, dass für die Umsetzung der angestrebten Ziele die Förderung eines positiven Sozialverhaltens mindestens ebenso wichtig ist wie die zielgerichtete Prävention und Intervention von ausgeübter Gewalt. Forschungsarbeiten, die sich mit der Genese von Aggression und Gewalt auseinandersetzen, schließen folglich immer mehr auch die Untersuchung (pro)sozialer Fähigkeiten und Verhaltensweisen ein.

Ein lange Zeit vorrangig im Rahmen ästhetischer Kunsttheorien und philosophischer Diskussionen verankerter Begriff erhielt in den vergangenen Jahrzehnten Einzug in die Pädagogik und wird seither unter anderem in seiner Wirkung auf aggressives und prosoziales Verhalten untersucht: Empathie. So wird Gewaltstraftätern und aggressiven Jugendlichen zumeist ein Defizit in der Empathieentwicklung zugeschrieben, während die Fähigkeit und Bereitschaft, sich empathisch in eine andere Person einzufühlen, gleichermaßen als Voraussetzung für prosoziales Verhalten gilt. Inwiefern Empathie die Entwicklung des Sozialverhaltens tatsächlich moderiert, ist neben der quantitativen Erhebung der Effekte des untersuchten Gewaltpräventionsprogramms eine Frage, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit diskutiert werden soll.

Ungeachtet der Kontroversen über Ausmaß und Einflussfaktoren schulischer Gewalt, besteht in Wissenschaft und Praxis ein weitgehender Konsens bezüglich des Handlungsbedarfs zur Prävention und Reduktion aggressiven Verhaltens sowie zur Förderung prosozialer Fähigkeiten und Verhaltensweisen. Daraus resultierte insbesondere in den Jahren vor und nach der Jahrhundertwende eine regelrechte Flut verschiedener Präventions- und Interventionsprogramme, deren wissenschaftliche Evaluation, abgesehen von wenigen Ausnahmen, offengeblieben ist. Da es für die Schulleitungen und Lehrpersonen jedoch meist einen großen Aufwand bedeutet, ein solches Programm erfolgreich zu initiieren und zu implementieren, und überdies häufig nicht wenig Unterrichtszeit dafür eingesetzt werden muss, ist der Wunsch nach kurzfristig einsetzbaren und möglichst langfristig wirksamen Modellen durchaus plausibel. Dem ökonomischen Interesse stehen jedoch die Erkenntnisse der Lernpsychologie entgegen, die erfolgreiches (soziales) Lernen nicht durch kurzfristige und singulär eingesetzte Maßnahmen, sondern durch langfristig und überdauernd angelegte Modelle bestätigen. Vor diesem Hintergrund besteht gerade von Seiten der Praktiker ein

großer Bedarf an Wirksamkeitsnachweisen oder Falsifizierungen derselben, die nur durch zuverlässige Evaluationsergebnisse gewonnen werden können.

Das im Rahmen dieser Arbeit untersuchte Projekt ‚Ohne Gewalt läuft nichts! Oder doch?‘ entspricht zunächst dem schulischen Bedarf, indem es eine kurzfristig einsetzbare Maßnahme offeriert, die von externen Moderatoren durchgeführt wird, relativ geringen ökonomischen Aufwand bereitet und keine Umstrukturierungen auf Schulebene verlangt. Ob es jedoch auch das Ziel einer (langfristigen) gewaltpräventiven Wirkung erfüllt, war bislang nicht geklärt. Als Grundlage der ergebnisorientierten Analyse der Wirksamkeitsfrage dienen, neben den vorausgehenden theoretischen Abhandlungen, die Ergebnisse der vorgenommenen summativen Evaluation des Projekts. Die Datenerhebung erfolgte mit Hilfe eines validierten und normierten Untersuchungsinstruments, das in einem Mehrmesszeitpunktdesign zur Erfassung der Effekte einer Projektteilnahme von Schülerinnen und Schülern sechster bis neunter Klassen angewandt wurde: dem Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten, kurz FEPA (Lukesch 2006).

Wenngleich eine Untersuchung anhand schriftlicher Angaben nicht an die qualitative Leistung von Beobachtungsstudien heranreicht, ist sie eine Methode, deren Ergebnisse quantifizierbare und gut vergleichbare Erkenntnisse über existierende oder mangelnde Effekte der Maßnahme erlaubt. Die Untersuchung soll in diesem Sinne auch dazu beitragen, dem Mangel an wissenschaftlich evaluierten Programmen gegenüber der Vielzahl an existierenden Angeboten entgegenzuwirken und den Initiatoren des Projektes ebenso wie potentiellen Auftraggebern einen Einblick in die (Aus-)Wirkungen der Teilnahme auf die untersuchten sozialen Dimensionen ermöglichen. Gerade den zuständigen Organisatoren der Gewaltprävention des Mannheimer Stadtjugendamtes soll somit ein Anstoß gegeben werden, einen Wandel des Angebots in Richtung einer bedarfsorientierten *und* erfolgsversprechenden Programmgestaltung zu beschreiten.

Auf die Verwendung einer gendergerechten Schreibweise wird im Folgenden zugunsten der besseren Lesbarkeit verzichtet. Ausnahmen bilden die Kapitel, die sich explizit geschlechtsspezifischen Zusammenhängen widmen. Hier wird jeweils vorab auf die vorgenommene Unterscheidung hingewiesen.

2 Terminologie

Um eine wissenschaftliche Herangehensweise an die Gegenstände einer Forschungsarbeit zu ermöglichen, sind streng einzuhaltende Definitionen unerlässlich. Sie sollten gleichermaßen ausreichend weit gefasst sein, um einen Vergleich mit anderen Untersuchungen zu erlauben, sowie eng genug, um Überschneidungen mit angrenzenden Untersuchungsgegenständen zu vermeiden und einem Übermaß an Bedeutungen vorzubeugen. Die folgenden Abschnitte dienen daher einer Eingrenzung der Begriffe Aggression/Gewalt, Empathie und prosoziales Verhalten sowie ihrer Abgrenzung von angrenzenden Phänomenen und Konstrukten. Abschließend wird jeweils eine Arbeitsdefinition formuliert, die den Bedeutungsraum der Begriffe innerhalb dieser Arbeit bestimmt.

2.1 Aggression und Gewalt

Anders als alltagssprachliche Definitionen von Aggression, die sich in einem sehr großen Bedeutungsraum bewegen, oftmals negativ konnotiert sind und normabweichendes Verhalten etikettieren, teilweise aber durchaus auch erwünschte Verhaltensweisen (z.B. im Sport) umschreiben, erlauben wissenschaftliche Auslegungen im Allgemeinen einen konkreteren Blick auf den Begriff Aggression. Eine Wertung des Verhaltens wird von einigen Autoren umgangen, indem stattdessen die Schädigung als entscheidendes Merkmal berücksichtigt wird. So erscheint beispielsweise das Schlagen eines Gegenübers aus Notwehr aus der Perspektive normgerechten Verhaltens gegebenenfalls nicht als Aggression, wohingegen eine Definition im Sinne einer Schädigung auch in diesem Falle zutrifft. Eine häufig zitierte Definition von Herbert Selg stellt entsprechend das Kriterium der Schädigung in den Mittelpunkt: „Aggression besteht in einem gegen den Organismus oder ein Organismussurrogat gerichteten Austeilen schädigender Reize“ (Selg et al. 1997, S. 4). Ebenso die Definition von Merz: „Aggression umfasst jene Verhaltensweisen, mit denen die direkte oder indirekte Schädigung eines Individuums, meist eines Artgenossen, intendiert wird“ (Merz 1965, S. 571). Die Festlegung auf den Schädigungsbegriff ermöglicht nicht nur den Verzicht auf die Wertung des Verhaltens, sondern verhilft vor allem dazu, dass Aggression sich nicht durch allzu weit gefasste Definitionen zu einem Sammelbegriff entwickelt.

Doch auch in der wissenschaftlichen Diskussion finden sich Stimmen, welche die gesellschaftliche Interpretation und somit gleichermaßen die Wertung zur Definition

aggressiven Verhaltens mit einbinden. Bandura (1979) charakterisiert Aggression demgemäß als „schädigendes und destruktives Verhalten [...], das im sozialen Bereich auf Grundlage einer Reihe von Faktoren als aggressiv definiert wird, von denen einige eher beim Beurteiler liegen“ (S. 22). Auch im klinisch-diagnostischen Bereich ist die Normabweichung neben der Schädigung ein unumgängliches Kriterium, da eine therapeutische Behandlung ansonsten nicht zu rechtfertigen wäre. Aggressives Verhalten, welches unter klinischen Gesichtspunkten eine Behandlung erfordert, wird somit definiert durch „[...] Verhaltensweisen, die Normen verletzen und die Rechte und Bedürfnisse anderer nicht beachten. Das Verhalten ist darauf ausgerichtet, jemand anderen direkt oder indirekt zu schädigen“ (Saß et al. 2001, S. 24). Der Einbezug der gesellschaftlichen Interpretation eines Verhaltens steht einer weiteren Perspektive sehr nahe, aus der das Phänomen Aggression betrachtet werden kann: die des Opfers. Von vielen Ansätzen vernachlässigt, hebt Fürntratt (1974) deren Sichtweise besonders hervor und subsumiert unter dem Begriff Aggression Verhaltensweisen, „die einem, wenn man selbst betroffen ist oder sich betroffen zu sein vorstellt, negative Affekte, namentlich Angst machen“ (S. 282).

Die Unterscheidung von Opfer- und Täterperspektive spielt auch oder gerade im Präventionsbereich eine wichtige Rolle. Erfolgreiche Prävention sollte immer beide Perspektiven und spezifische Handlungs- und Interpretationsmuster miteinbeziehen. Wie im klinischen/interventiven Bereich ist zudem auch hier eine Unterscheidung von normgerechtem und von der Norm abweichendem Verhalten notwendig, um zwischen entwicklungsgerechten und auffälligen Verhaltensweisen zu unterscheiden und letzterem möglichst frühzeitig entgegenwirken zu können.

An dieser Stelle wird die Relevanz eines weiteren Kriteriums deutlich, das bereits von den beiden oben genannten Definitionen von Merz (1965) und Selg et al. (1997) angeführt wurde und dem wissenschaftlichen Kanon weitgehend entspricht: die Intentionalität bzw. die Gerichtetheit des Verhaltens. Der zweitgenannte Begriff wird von einigen Wissenschaftlern bevorzugt, da dieser im Gegensatz zur oftmals fraglichen Intention (z.B. im Zustand der Unzurechnungsfähigkeit) dem Kriterium der Beobachtbarkeit eher entspricht (vgl. Nolting 2008, S. 17). Dies wird in der Definition von Petermann berücksichtigt, wonach „Aggression in erster Linie ein Verhalten ist, das darauf ausgerichtet ist, eine andere Person direkt oder indirekt zu schädigen“ (Petermann 1998, S. 1016). Diese partielle Verschiedenheit der jeweiligen Bedeutungsräume lässt sich gut am Verhalten von Kleinkindern erklären: Vor dem zweiten Lebensjahr sind Verhaltensweisen wie Schlagen, Treten und Schreien weitgehend

ungezielt und als Affektausdruck zu bewerten. Ab dem Ende des zweiten Lebensjahres lässt sich langsam von gerichtetem schädigendem Verhalten sprechen, welches sich, laut Selg et al. (1997), an einem deutlichen Fixieren des Gegenübers vor und während des schädigenden Verhaltens erkennen lässt. Die Absicht oder Intention einer Handlung entzieht sich hingegen in aller Regel der Beobachtung. Trotz dieser Unsicherheiten bei der Erfassung hat die Intention einer Handlung einen sehr hohen gesellschaftlichen und rechtlichen Stellenwert, beispielsweise bei der Bewertung von Straftaten. In diesem Sinne ist auch das beschriebene Beispiel einer Notwehrsituation zu beurteilen. Hier liegt sicher ein Verhalten vor, das als gerichtet zu beurteilen ist, während die eigentliche Intention vom Angreifer ausgeht, der die Gewalt gezielt zur Erreichung eines Zwecks einsetzt – und sei dies ausschließlich Lustgewinn.

Anders als der Begriff *Aggressivität*, der eine individuelle Disposition zu aggressivem Verhalten umschreibt, die von Person zu Person unterschiedliche Ausprägungen haben kann und je nach biologischen und sozialisatorischen Bedingungen sowie spezifischen Umweltimpulsen in Aggression umschlagen kann, wird der Aggressions-Begriff im wissenschaftlichen Bereich ausschließlich auf der Verhaltensebene verwendet. Dies steht überdies im Kontrast zum alltäglichen Sprachgebrauch, in dem insbesondere der im Plural verwendete Begriff ‚Aggressionen‘ häufig mit spezifischen Emotionen gleichgesetzt wird. Zweifellos gehen von Emotionen motivationale Wirkungen auf jegliche Verhaltensweisen aus, gleichwohl ist das Zustandekommen aggressiven Verhaltens jedoch durch zahlreiche andere Faktoren (mit)bedingt. Um einen wissenschaftlichen Blick auf das untersuchte Konstrukt zu wahren, ist es somit wichtig, die Bedeutung der beiden Begriffe zu trennen. Denn: „Nicht jedes aggressive Gefühl äußert sich in aggressivem Verhalten, und nicht jedes aggressive Verhalten ist Ausdruck aggressiver Gefühle“ (Nolting 2008, S. 19). Ebenso kann Aggression Ausdruck von Angst oder Hilflosigkeit, materiellen Anspruchsbekundungen oder schlicht fehlender Handlungskompetenzen sein. An dieser Stelle soll jedoch nicht weiter auf Einflussfaktoren eingegangen werden, da diese in einem späteren Kapitel gesondert behandelt werden.

Neben den bisher beschriebenen Definitionen nähert sich eine weitere Gruppe von Wissenschaftlern dem Begriff von seinem etymologischen Ursprung (lat. *agredi*: sich annähern, herangehen, angreifen). In diesem Sinne erscheint die Fähigkeit zur Selbstbehauptung ebenso wie die aktive Durchsetzung eigener Ziele als aggressiv.

Aufbauend auf ein solches Begriffsverständnis beschreibt Hacker Aggression als:

“[...] die dem Menschen innewohnende Disposition, Kompetenz oder Bereitschaft, auf Grund seiner angeborenen Lernfähigkeit Handlungsweisen zu entwickeln, die sich ursprünglich in Aktivität oder ‘Kontaktlust’, später in den verschiedensten gelernten und sozial vermittelten, individuellen und kollektiven Formen, von Selbstbehauptung bis zur Grausamkeit, ausdrücken“ (Hacker 1988, S. 32).

Auch im Alltagswortschatz spiegelt sich dieses Verständnis teilweise wider, sowohl im instrumentellen (Durchsetzungsfähigkeit z.B. im Beruf) als auch im expressiven Bereich (Leistungsdemonstration z.B. beim Sport) ist der Aggressionsbegriff eher positiv konnotiert und entspricht der etymologisch abgeleiteten Betrachtungsweise.

Für die entwicklungstheoretisch orientierte Forschung ist diese sehr weit gefasste Art der Begriffsauslegung allerdings eher unbrauchbar, da sie ohne den Zusatz der Schädigung im Grunde nichts anderes als Aktivität erfasst und somit keine Ableitung von Präventions- oder Interventionsmaßnahmen zulässt. Die Definition von Bach und Goldberg verdeutlicht diese extreme Weitläufigkeit: Sie begreifen Aggression als „jedes Verhalten, das im wesentlichen das Gegenteil von Passivität und Zurückhaltung darstellt“ (Bach/Goldberg 1974, S. 14).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Handlungen nicht auf Grund allgemein gültiger Kriterien als aggressiv rubriziert werden können, sondern Resultat eines komplexen und je nach Untersuchungszweck unterschiedlichen Interpretations- und Beurteilungsprozesses sind. Auf dem Kontinuum zwischen sehr eng und sehr weit gefasstem Aggressionsverständnis lassen sich drei Hauptbestimmungsmerkmale festmachen:

- Schädigung
- Intention bzw. Gerichtetheit
- Normabweichung

Im konkreten Fall und je nach Untersuchungsabsicht können daneben auch Merkmale wie die Durchführung einer Handlung gegen den Willen anderer, die Unangemessenheit der eingesetzten Mittel oder das Ungleichgewicht der Kräfte zur Einordnung eines Verhaltens als Aggression dienen. Diese Vielfältigkeit der Kriterien ist auf Grund der zahlreichen Ausdrucksformen von Aggression durchaus sinnvoll. Petermann (1998, S. 1017) unterscheidet diesbezüglich zwischen:

- offen gezeigter und versteckt-hinterhältiger Aggression

- körperlicher und verbaler Aggression
- aktiv-ausübender und passiv-erfahrender Aggression (Täter- bzw. Opferperspektive)
- direkter und indirekter Aggression (auf eine Person selbst bzw. auf deren psychischen oder gegenständlichen Besitz)
- nach außen und nach innen gerichteter Aggression.

Letztlich liegt es in der „Verantwortung des einzelnen Wissenschaftlers zu entscheiden und darzulegen, nach welchen Kriterien das abstrakte Konstrukt der Aggression konkretisiert und operationalisiert werden kann“ (Meier 2004, S. 20). Eine Annäherung an diese Entscheidung soll nun zunächst über eine Analyse des Gewaltbegriffs führen.

Ist in der klassischen Literatur von *Gewalt* die Rede, sind im Allgemeinen direkte körperliche Formen von Aggression angesprochen. Immer häufiger wird der Begriff mittlerweile jedoch als Oberbegriff verwendet, der sich über physische und psychische Gewalt, verbale, sexuelle, fremdenfeindliche bis hin zur strukturellen Gewalt erstreckt. Aufgrund der zahlreichen unterschiedlichen Anwendungs- und Forschungsgebiete hat sich das semantische Potential der Begriffe Gewalt und Aggression teilweise soweit angenähert, dass sie auch in der wissenschaftlichen Literatur oftmals synonym verwendet werden.

Ein zentrales Differenzierungsmerkmal der Gewaltforschung besteht in der Legalität und somit letztlich erneut in der Normgemäßheit des Verhaltens: „Gewalt ist demnach eine zielgerichtete, direkte, physische oder soziale Schädigung, deren Illegalität in der gesellschaftlichen Beurteilung Merkmalen des Täters, des Opfers oder der sozialen Kontrollinstanz unterliegt“ (Martin/Martin 2003, S. 9), im Gegensatz zum legitimen institutionellen Sprachgebrauch. Abbildung 1 zeigt einen Überblick über die genannten Formen von Gewalt und ihren jeweiligen Ausprägungen.

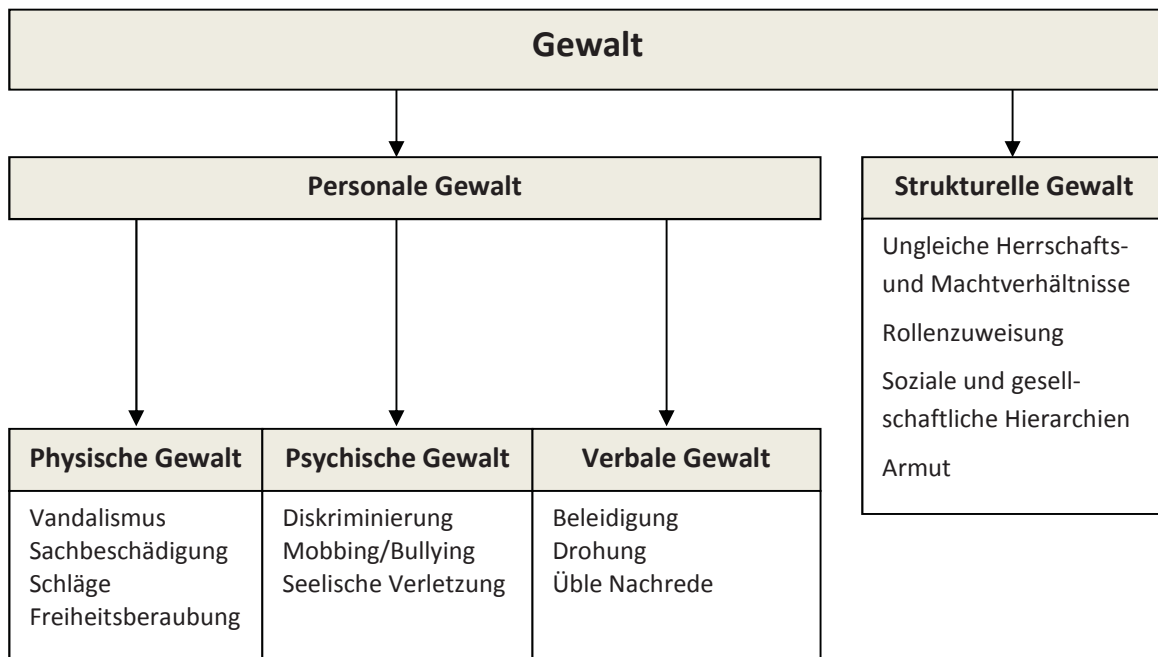


Abbildung 1: Formen und Ausprägungen von Gewalt. Modifiziert nach: Meyenberg/Scholz 1995, S. 14

Die Grenzen zwischen den Gewaltformen sind teilweise fließend. Wie unterschiedlich das Verständnis der einzelnen Formen ist und was von verschiedenen Personengruppen noch bzw. schon als solche verstanden wird, zeigen die Ergebnisse einer Untersuchung von Claus und Herter (1994, S. 11): Während das Töten oder Verletzen mit Waffengewalt (98,3%) oder körpereigenen Mitteln (97,9%) sowie sexueller Missbrauch (97,4%) sehr einheitlich als Gewalt verstanden wird, ist die Begriffsauffassung bei Beleidigungen oder Beschimpfungen (23%), im Falle von Diebstahl (54,7%) sowie bei Verletzungen der Gefühle einer anderen Person (40%) sehr different. Klare Unterschiede werden auch bei einem Vergleich von Kindern bzw. Jugendlichen und Erwachsenen deutlich. Das Gewaltverständnis Erwachsener ist meist deutlich weiter gefasst, wohingegen der Begriff bei Heranwachsenden sich hauptsächlich auf körperliche Gewaltakte bezieht, die zu sichtbaren Schädigungen beim Opfer führen (vgl. Knopf/Gallschütz 2006, S. 25). Analog zum Aggressionsbegriff zeigt sich also auch hier ein breites Kontinuum zwischen einem engen und einem weiten Verständnis von Gewalt. Doch selbst innerhalb der Schülerschaft besteht diesbezüglich eine beachtliche Variabilität, wie die Ergebnisse einer Dresdner Studie der Forschungsgruppe Schulevaluation (1998) aufzeigen:

Tabelle 1: Gewaltbegriff verschiedener Personengruppen

Anteil der Zustimmungen in den einzelnen Vergleichsgruppen (Angaben in Prozent)						
	Schüler	Lehrer	Jungen	Mäd- chen	Mittel- schüler	Gymna- siasten
Wenn Christian nach der Pause ins Klassenzimmer zurückkommt, liegt der Inhalt seiner Tasche oft verstreut am Boden.	47,1	83,3	42,7	57,6	40,2	60,7
Mitschüler der kleinen Angela, die seit kurzen eine Brille trägt, sagen nur noch Brillenschlange zu ihr.	40,9	72,9	27,6	55,6	29,5	56,1
Die Mitglieder zweier Cliques von Jungen prügeln sich fast täglich auf dem Schulgelände.	89,9	97,9	88,2	93,6	90,8	91,2
Stefan hält dem jüngeren David die Faust unter die Nase und sagt: „Morgen will ich Geld sehen, sonst passiert was!“	95,3	100,0	93,8	96,9	93,7	97,4

Anmerkungen: Entnommen aus: Schubarth und Ackermann 2000, S. 16

Deutlich zu erkennen ist, dass LehrerInnen über einen weiteren Gewaltbegriff verfügen als SchülerInnen, Mädchen über einen weiteren als Jungen sowie Gymnasiasten über einen weiteren als Mittelschüler (vergleichbar mit Werkrealschülern). Wie zu erwarten fallen zudem die Ergebnisse bei körperlichen Gewaltformen homogener aus, als bei verbalen und insbesondere psychischen Beschreibungen.

Weitgehend konsensuell im Alltagsverständnis und aus wissenschaftlicher Perspektive ist die Erkenntnis, dass Gewalt in der Regel in zwischenmenschlichen Beziehungen entsteht und unabhängig von ihrer Ausprägung das Resultat aufgeschauelter Konflikte, Missverständnisse der Fehlinterpretationen markiert. Sie dient somit im weitesten Sinne der Konfliktlösung, provoziert letztlich jedoch weitere Konflikte (vgl. Hurrelmann/Bründel 1997, S. 28).

Es lässt sich abschließend konstatieren, dass es bei den Begriffen Gewalt und Aggression sowie allgemein im Hinblick auf die Verwendung psychologischer Begrifflichkeiten darauf ankommt, sie weniger determinierend als akzentuierend anzuwenden. Für eine wissenschaftliche Herangehensweise an ein gesellschaftlich so vielseitiges Phänomen lässt es sich jedoch, wie bereits betont, nicht vermeiden, den semantischen Geltungsbereich des Untersuchungsgegenstandes möglichst genau abzustecken.

Im Folgenden werden die Begriffe Gewalt und Aggression in ihrer singulären Form auf Grund meines Gegenstandsbereichs (destruktive Formen der Aggression) synonym verwendet, wobei Aggression eher als Überbegriff gilt und Gewalt eher den konkreten

Handlungsakt umschreibt. Um Fehldeutungen vorzubeugen, werden insbesondere im empirischen Teil der Arbeit die Komposita ‚Gewalthäufigkeit‘ und ‚Aggressionslegitimation‘ bevorzugt. In den Gegenstandsbereich der Gewalthäufigkeit fallen demnach jene Verhaltensweisen, die darauf ausgerichtet sind, eine Person (oder deren Eigentum) auf physische, psychische oder verbale Weise zu schädigen, während unter Aggressionslegitimation die Bereitschaftsebene zu verstehen ist. Formen konstruktiver Aggression (z.B. Durchsetzungsfähigkeit) sowie Autoaggression (z.B. Selbstverletzungen) bleiben somit ebenso wie Formen struktureller Gewalt ausgeschlossen, da sie für das angestrebte Forschungsvorhaben nicht von Relevanz sind. Die Rolle von Machtverhältnissen wird allerdings im Rahmen der Ursachenanalyse angeführt und fließt somit indirekt in die Analysen mit ein.

2.2 Empathie und Korrelate

Der heutige Begriff Empathie geht auf das deutsche Wort ‚Einfühlung‘ zurück, welches ursprünglich der Kunstgeschichte entstammt und die Tendenz des Beobachters beschreibt, sich in ein betrachtetes Objekt hinein zu projizieren. Lipps (1906) verwendete den Begriff erstmals im psychologischen Kontext, Titchner (1909) führte das englische Wort ‚empathy‘ ein, welches in den sechziger Jahren Einzug in die deutsche pädagogische, psychologische und soziologische Fachsprache erhielt (vgl. Gassner 2006, S.13).

Lange Zeit überwog eine vorwiegend kognitive Begriffsauffassung, die Empathie als Fähigkeit verstand, Gedanken, Perspektiven und Gefühle eines anderen zu erkennen und zu verstehen (vgl. z.B. Borke 1971, Piaget 1971). Viele Argumente sprechen jedoch gegen eine rein kognitive Verwendung des Begriffs, u.a. dass Empathie bereits in sehr frühen Entwicklungsstadien beobachtet werden konnte (z.B. Zahn-Waxler et al. 1982; Bischof-Köhler 2001, 2006) sowie die fehlende Abgrenzung zum Begriff der Rollenübernahme. Einige Autoren bevorzugen daher eine vorwiegend affektive Auffassung von Empathie. Friedlmeier fasst die zahlreichen affektiven Definitionsansätze von Empathie folgendermaßen zusammen: „Empathie ist eine affektive Reaktion, die von der Wahrnehmung des emotionalen Zustands oder der Lage eines anderen stammt, die stellvertretendes Miterleben umfasst und sich durch auf den anderen orientierte Aufmerksamkeit und Gefühle auszeichnet“ (Friedlmeier 1993, S. 33). Neben den kognitiven und affektiven Inhalten von Empathie steht häufig auch deren Prozesshaftigkeit im Zentrum der Gegenstandsbetrachtung. So definiert Keefe (1979, S. 30-37) Empathie als dreiphasigen Prozess, der mit der Wahrnehmung des

Sicht- bzw. Hörbaren beginnt, über die Loslösung von kognitiven Einflüssen (z.B. Vorurteilen) führt und schließlich in einer bewussten Abtrennung der Gefühle gipfelt, die der Beobachter mit dem Betroffenen teilt (Rückmeldung) (vgl. Friedelmeier 1993, S. 38). Uneinigkeit besteht diesbezüglich darin, ob es nun der Vorgang des Nachvollziehens auf Grund situativer und personaler Hinweise ist, was als Empathie bezeichnet werden sollte, oder die emotionale Reaktion des Beobachters (vgl. Schmitt 1982, S. 3). Wird letzteres angenommen, kann weiterhin zwischen solchen Ansätzen unterschieden werden, die ein deckungsgleiches Emotionserleben voraussetzen (z.B. Feshbach/Roe 1968; zit. nach Meindl 1998) und somit ein unassimiliertes Abbild der affektiven Lage des anderen im Ego als Empathie bezeichnen, sowie solchen Ansätzen, die auf dieses Kriterium keinen Wert legen (z.B. Hoffmann 1977).

Die bewusste Abgrenzung von der emotionalen Lage des anderen ist somit ein weiteres Kriterium, das für die Eingrenzung des Begriffs relevant ist. Eine psychoanalytisch geprägte Definition von Körner hebt diesen Aspekt hervor: „Empathie bezeichnet eine Annäherung an das Fremde per Introspektion, einen Vorgang, in dem zwei gegensätzliche Zustände verlangt werden, nämlich die Fusion mit den anderen und zugleich die Trennung von ihm in Anerkennung seiner Eigenart“ (Körner 1998, S. 2). Dieser Aspekt erscheint sehr bedeutsam bei der Begriffsbestimmung, da er die Individualität der Personen mit einbezieht und im Unterschied zum Mitleid eine Überwältigung durch die von außen ausgelösten Gefühle ausschließt. Nicht zuletzt wird Empathie auch in seiner Funktion als prosoziales Motiv untersucht und bestimmt (vgl. Purrmann-Viedenz 1999, Meindel 2003). Für die Gewalt-Prävention sind solche Ansätze von besonderer Bedeutung, da sie einen direkten Bezug zum sozialen Miteinander herstellen. Dieser Thematik werde ich mich an späterer Stelle ausführlich widmen.

Abschließend sollen nun noch einige angrenzende Termini vom Empathie-Begriff unterschieden werden, um den Gegenstandsbereich zu konkretisieren. Ferner werden die Begriffe auch weiterhin im Rahmen dieser Arbeit auftauchen und bedürfen somit einer terminologischen Abgrenzung.

Gefühlsansteckung wird als (Vor-)Form der Empathie in der Psychologie kontrovers diskutiert. Es handelt sich dabei um einen recht primitiven Mechanismus, der bereits im ersten Lebensjahr auftritt. Schon der Anblick des Ausdrucksverhaltens der Bezugsperson oder das Schreien eines anderen Babys im Raum können genügen, um einen ähnlichen Emotionsausdruck hervorzurufen (z.B. ebenfalls Lächeln/Schreien) (vgl. Bischof-Köhler

2001, S. 322; dies. 2011, S. 241; Janke 1999, S. 71-74). Von einem Verständnis für die Situation oder die Gefühle des anderen kann hier jedoch mangels kognitiver Fähigkeiten nicht die Rede sein. Gefühlsansteckung ruft zudem keine Handlungsmotivation gegenüber einer fremden Person hervor und bleibt somit eher auf die eigene Person zentriert (vgl. Gassner 2006, S. 16).

Mitgefühl bezeichnet das eigentliche Mit-Fühlen. Im Gegensatz zur Empathie ist keine reflexive Distanz zum Fremderleben gegeben, vielmehr kann der Mitfühlende von den ausgelösten Emotionen völlig vereinnahmt werden. Es kann zudem davon ausgegangen werden, dass es sich bei Mitgefühl um Projektionen eigenen Empfindens handelt und die Bedürfnisse des anderen unter Umständen nur unzureichend erfasst. Der Begriff *Mitleid* impliziert gleiches, ist allerdings auf negativ erlebte Emotionen begrenzt.

Sympathie impliziert „immer eine Parallelität im Erleben und im Verhalten zweier Menschen und ruft dadurch gegebenenfalls eine Mitfühlung hervor. Dagegen findet bei Empathie ein Annäherungsversuch und eine Konvergenz zu einer anderen Person durch Einfühlung statt, so dass auch Personen mit einer anderen emotionalen Haltung und Handlungsweise verstanden werden können“ (Gassner 2006, S. 17). Empathie dient somit im Gegensatz zur Sympathie auch der Wahrnehmung der Emotionalität von sehr unterschiedlichen und gegebenenfalls unbekannten Personen.

Unter *Rollen- oder Perspektivübernahme* wird die kognitive Leistung verstanden, sich in die Position eines anderen zu versetzen, die „Welt und sich selbst mit den Augen des anderen zu sehen und zu kodieren“ (Schmitt 1982, S. 5). Dies umfasst auch Wissen um die Emotionen des anderen, jedoch werden die Gefühle nicht nachempfunden. Die affektive Komponente von Empathie bleibt in diesem Zusammenhang unbeachtet.

Alle genannten Termini tauchen teils synonym verwendet, teils als Voraussetzung oder spezielle Form der Empathie in wissenschaftlichen Publikationen auf. In diesem Falle wurden die genannten Unterscheidungskriterien aufgegriffen, um den Bedeutungsraum der Begriffe klar abzugrenzen. Gleichzeitig soll keines der Konstrukte auf Grund der unzweifelhaft starken Vernetzung mit Empathie, sowie den zahlreichen Forschungsansätzen, welche der Untersuchung von Empathie dienen, im Folgenden unbeachtet bleiben.

Neben den Differenzen bei der Eingrenzung des Konstrukts Empathie bestehen jedoch auch einige weitgehend konsensuelle Auffassungen. Demgemäß ist allen Begriffsbestimmungen auf einem Kontinuum von rein affektiv bis ausschließlich kognitiv gemein, dass es sich um

eine interaktive Fähigkeit handelt, mit der eine Person Verständnis über das Erleben und die Gefühle einer anderen Person bzw. Personengruppe erlangt. Gleiches trifft auch auf prozessuale Begriffsbestimmungen zu, welche sowohl für pädagogische als auch für therapeutische Herangehensweisen wichtige Hinweise enthalten.

Im Rahmen dieser Abhandlung wird Empathie als die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, sich in die Gefühle und das Erleben einer anderen Person möglichst ganzheitlich einzufühlen, sie stellvertretend mitzuerleben, ohne dabei mit ihnen zu verschmelzen. Die einfühlende Person erhält somit Einblicke in die (Gefühls-)Welt einer Person, ohne von dieser überwältigt zu werden. Der Begriff der Ganzheitlichkeit schließt sowohl kognitive als auch affektive Elemente mit ein, d.h. es ist neben dem emotionalen Erleben auch ein Verständnis für die Situation und die Perspektive des anderen eingeschlossen.

2.3 Prosoziales Verhalten

Die wissenschaftliche Prägung des Begriffes ‚prosoziales Verhalten‘ (prosocial behavior) antonym zum antisozialen Verhalten (Aggression, Gewalt) kann auf Lauren G. Wispé (1972) zurückgeführt werden. Im deutschen Sprachraum wurden die ersten umfassenden Arbeiten zur Thematik von Helmut Lück (1975) publiziert. Im weitesten Sinne werden unter prosozialem Verhalten Verhaltensweisen gefasst, die zum Wohl anderer beitragen, ihnen Erleichterung verschaffen oder sie aus einer Notlage befreien (vgl. Lück 1975; Oskamp 1986; Staub 1982). Schmidt-Denter subsumiert unter dem Begriff kurz „die verschiedensten Formen von Hilfeleistung zugunsten anderer Menschen“ (1994, S. 285).

Oftmals ist, wie das Begriffsbild bereits andeutet, die naheliegende Schlussfolgerung zu lesen, dass Formen prosozialen Verhaltens (Helfen, Teilen, Kooperieren, Spenden etc.) in deutlichem Kontrast zu Aggression, Zerstörung und egoistischem Verhalten stehen (Bierhoff 2002; Knopf/Gallschütz 2006; Roth 2006). Auf diesen Zusammenhang wird später ausführlich eingegangen, der Verweis an dieser Stelle soll lediglich zum semantischen Verständnis des Begriffs beitragen. Es sei bereits angemerkt, dass die Beziehung von prosozialem Verhalten und Aggression durchaus komplex ist und die Bezeichnung der Begriffe als Antonyme etwas zu kurz greift.

Der gemeinsame Nenner aller prosozialen Verhaltensweisen ist, dass sie Kosten für den Handelnden mit sich bringen, für den Rezipienten hingegen vorteilhaft sind. Dennoch ist bereits innerhalb dieses Minimalkonsenses eine gewisse Problematik enthalten. Da

Hilfeverhalten immer ein interaktiver Prozess ist, kann auch eine prosozial intendierte Handlung dazu führen, dass beim Empfänger ein unerwünschter Zustand eintritt (z.B. Unterlegenheitsgefühl). Hier wird auch deutlich, dass prosoziales Handeln nur dann erfolgreich sein kann, wenn der Handelnde in der Lage ist, sich in sein Gegenüber einzufühlen. Friedelmeier (1993) schließt dies in seine Definition mit ein, indem er voraussetzt, dass das prosoziale Verhalten auch vom Empfänger als solches interpretiert wird.

Neben den genannten Definitionsansätzen existieren auch Versuche, den Begriff über seine Prozesshaftigkeit zu determinieren. So legten Schwartz und Howard (1981; zit. nach Friedelmeier 1993, S. 42-44) ein Modell vor, welches bis heute zu den Grundlagen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gerechnet werden kann. Prosoziales Verhalten besteht demnach aus vier zeitlich aufeinander folgenden Stufen: Beginnend mit der Wahrnehmung einer Situation als Notlage, stehen im nächsten Schritt Überlegungen des Beobachters bezüglich seiner Fähigkeiten zu helfen sowie die Abwägung der Kosten und personaler Normen. In einem dritten Schritt werden Verhaltensalternativen mit zugehörigen Kosten und Nutzen abgewogen, um schließlich zu einer helfenden bzw. abwehrenden Reaktion zu gelangen. Positiv ist diesem Modell anzurechnen, dass es durch die prozessuale Herangehensweise für die Entwicklung pädagogischer Maßnahmen besonders geeignet ist. Die Kernaussage des Modells, dass bei hohen Hilfeleistungskosten die Tendenz zur Verantwortungsabwehr den Effekt personaler Normen moderiere, konnte jedoch in einem Experiment von Schmitt, Dalbert und Montada (1985) widerlegt werden. Dennoch repräsentiert es einen Ausgangspunkt vieler abgewandelter Prozessmodelle.

Über das Kriterium der Freiwilligkeit einer ausgeführten Handlung besteht weitgehende Einigkeit im wissenschaftlichen Kanon (vgl. etwa Bierhoff 2002; Kienbaum 1993; Roth 2006). Bierhoff nutzt dieses Charakteristikum zur Abgrenzung des Begriffs von nahestehenden Termini (s. Abbildung 2).

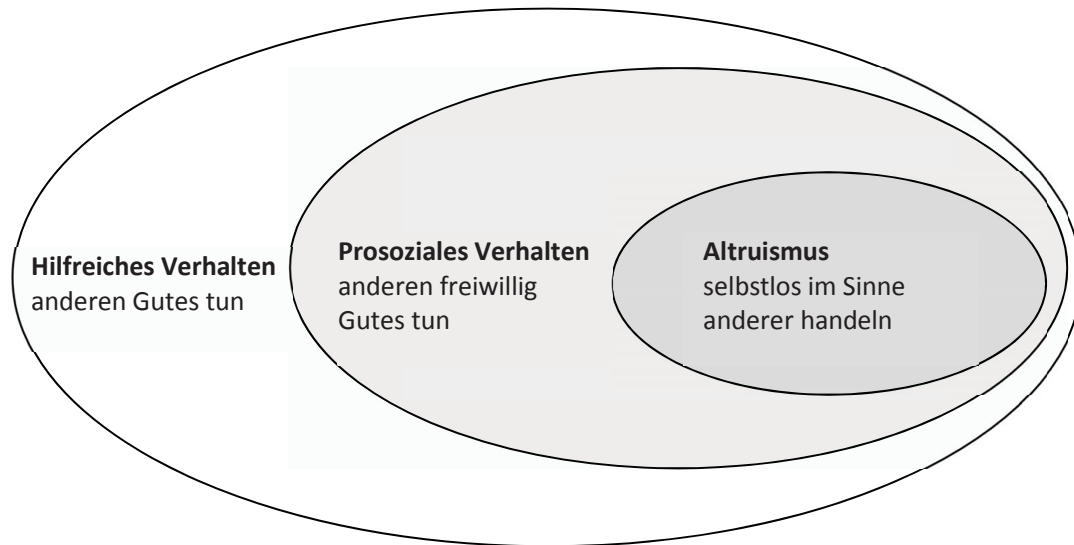


Abbildung 2: Begriffsabgrenzung: Hilfreiches, prosoziales und altruistisches Verhalten. Nach: Bierhoff 2010, S. 14

Alle drei Begriffe beziehen sich auf absichtsvolles Handeln. Berufliche Hilfeleistungen (z.B. durch Sanitäter, Lehrer) werden im engeren Sinne jedoch nicht als prosoziales Verhalten gewertet, hier kommt das genannte Kriterium der Freiwilligkeit zum Tragen. Auch die Differenzen von altruistischem und prosozialem Verhalten werden anhand der Abbildung verdeutlicht. „Während prosoziales Verhalten die Antizipation eines eigenen Nutzens aus dem intendierten oder gezeigten Verhalten nicht ausschließt, impliziert altruistisches Verhalten per Definition keinen persönlichen Nutzen“ (Frey et al. 2005, S. 178) und ist somit selbstlos. Dennoch werden die beiden Begriffe häufig synonym verwendet, was vor allem auf die schwer nachzuvollziehende Motivation zurückzuführen ist.

„Wenn ich etwa einen bedürftigen Kollegen finanziell unterstütze, so mag dieser manifest ‚altruistische‘ Akt durch ganz unterschiedliche [...] Erwägungen motiviert sein: Vielleicht möchte ich im Kollegenkreis als besonders großzügig gelten, vielleicht meinen Kollegen demütigen (unmoralische Handlung), ihn von mir abhängig machen oder seine Zuneigung ‚kaufen‘ (strategisches Verhalten); vielleicht aber möchte ich in der Tat seine Not lindern (altruistisches Motiv) oder meine Selbstachtung erhalten, indem ich das Richtige tue (persönliche Integrität)“ (Nunner-Winkler 1993, S. 289).

Einige Wissenschaftler bestreiten die Existenz von ‚echtem‘ Altruismus völlig, und unterstellen jedweder prosozialen Handlung ein zumindest teilweise egoistisches Motiv (z.B. Cialdini et al. 1987; vgl. hierzu auch Frey et al. 2005, S. 178). Angeführt werden hier etwa Reziprozität, eine Verbesserung des Selbstbildes oder der Stimmungslage. Andere sprechen

sich durchaus für das Phänomen Altruismus bzw. für rein empathisch motivierte prosoziale Verhaltensweisen aus (z.B. Friedelmeier 1993; Hoffmann 2000; Purrmann-Viedenz 1999). Das Konstrukt Empathie als motivationale Grundlage altruistischen Verhaltens bzw. prosozialen Verhaltens steht hier entsprechend im Zentrum der wissenschaftlichen Debatten. Da ich mich diesem Zusammenhang an anderer Stelle noch ausführlich widme, sei hier lediglich darauf hingewiesen.

Auf Grund der potentiellen Bedeutungsvielfalt hilfreicher Handlungen, insbesondere was die ausschlaggebenden Beweggründe und Motive anbelangt und der gleichzeitig sinnvoll erscheinenden Unterscheidung der Gegenstände, empfiehlt es sich meines Erachtens, prosoziales Verhalten als Oberbegriff zu verwenden, der verschiedenste Formen freiwilligen und beabsichtigen Verhaltens einschließt, welche Kosten für den Handelnden bedeuten sowie Nutzen für den Rezipienten. Prosozialität wird in diesem Sinne als Eigenschaft verstanden, welche die situationsübergreifende Bereitschaft, prosozial zu handeln, umschreibt.

Nachdem mittels der genannten Arbeitsdefinitionen ein terminologischer Rahmen für die theoretischen und die Abhandlungen gesetzt wurde, können die Verhaltensweisen und Dispositionen nun einer umfassenderen Analyse unterzogen werden. Die folgenden Kapitel sollen zunächst einen Einblick in die Genese der Untersuchungsgegenstände und mögliche Einflussfaktoren auf diese ermöglichen, um das untersuchte Gewaltpräventionsprojekt einordnen und die gewonnenen Ergebnisse fundiert interpretieren zu können.

3 Aggression und Gewalt im schulischen Kontext

Wie kommt es nun dazu, dass der eine Mensch mit Aggression reagiert, während ein anderer in der gleichen Situation ein klärendes Gespräch sucht? Worin liegt die Motivation, worin liegen die Hintergründe aggressiver Verhaltensweisen? Die folgenden Abschnitte widmen sich zunächst der Ursachenanalyse des Phänomens aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven, um zu einem umseitigen Verständnis für das Entstehen von Aggression und Gewalt zu gelangen. Da in der Genese der Grundstein jeglicher präventiver Maßnahmen liegt, wird sich jeweils ein kurzer Abschnitt anschließen, in dem die Bedeutung der Theorien für die Gewaltprävention erörtert wird. Neben Ansätzen, die nach den Ursprüngen aggressiven Verhaltens suchen ist jedoch auch das Umfeld, in dem die Gewalt(prävention) ausgeübt wird, ein entscheidender Faktor. Entsprechend soll auch das Aggressionsfeld Schule einer näheren Betrachtung unterzogen werden. Dabei werden sowohl außerschulische als auch schulische Einflussfaktoren berücksichtigt, die beiderseits entscheidend für die Situation an Schulen sind, wobei aus Gründen der inhaltlichen Fokussierung schulische Aspekte im Vordergrund stehen werden. Auch die verschiedenen Erscheinungsformen nebst den Folgen (schulischer) Gewalt werden in diesem Kapitel thematisiert, um letztlich zu einer konkreten Vorstellung dessen zu gelangen, wo erfolgreiche Gewaltprävention ansetzen kann und welche Rahmenbedingungen es dabei zu berücksichtigen gilt und somit einen stabilen Rahmen für die spätere Interpretation der Untersuchungsergebnisse zu erhalten.

3.1 Theoretische Ansätze zur Erklärung von Gewalt im schulischen Kontext

Die Vielfalt unterschiedlicher Erklärungsansätze von Aggression lässt sich nicht anhand eines einheitlich anerkannten Modells zusammenfassen, sondern konzentriert sich zum Teil auf sehr unterschiedliche Aspekte zur Erklärung der Aggressionsgenese. Grob dargestellt lassen sich drei bis vier klassische Paradigmen unterscheiden: Neben den Instinkt- oder Triebtheorien auf der einen sowie der Gruppe der Lerntheorien auf der anderen Seite, können als dritte Gruppe die Sozialisations- und Emotionstheorien genannt werden. Den Lerntheorien soll neben den Sozialisations- und Emotionstheorien im Folgenden auf Grund ihres weiten Anknüpfungsspektrums für Präventionsstrategien besondere Aufmerksamkeit zuteilwerden. Im Anschluss an die dargestellten Ansätze wird jeweils ein kurzer Abschnitt auf deren Bedeutung für die schulische Gewaltprävention hinweisen. Abschließend soll in einem kurzen Absatz noch auf einen neueren psychologischen Erklärungsansatz eingegangen werden, der aus pädagogischer Perspektive ebenfalls sehr bedeutsam ist.

3.1.1 Trieb- und Instinkttheorien

Erklärungsversuche psychoanalytischer sowie ethnologischer Forscher, die über weite Teile des vergangenen Jahrhunderts vorherrschend waren, gehen von einem angeborenen Aggressionstrieb oder -instinkt aus, der kontinuierlich entweder durch körperimmanente Quellen oder stetig auftretende Außenreize gespeist wird und sich schließlich in manifester Aggressionsausübung niederschlägt. Bleibt die Triebbefriedigung aus, führt dies im Umkehrschluss zu seelischen Störungen oder Verletzungen. Bei synchroner Annahme eines Triebes existieren allerdings unterschiedliche Vorstellung über die Ursachen und Funktionen desgleichen.

Psychoanalytische Ansätze

Aus der Perspektive der psychoanalytischen Triebtheorien, die bereits Anfang des 20. Jahrhunderts durch ihren wohl prominentesten Vertreter Sigmund Freud geprägt wurden, basiert Aggression auf ererbten Instinkten, biologischen Trieben sowie Zuständen der Derivation. Sie liefern die Energien, die sich in ihrer Summe aufstauen und schließlich entladen werden müssen (vgl. Freud 1930). Bis zum heutigen Tage entzieht sich jedoch die Quelle, aus der jene Energien gespeist werden, einer empirischen Überprüfung und somit einer Validierung. Das Aggressionspotential aus Sicht des Psychoanalytikers ist bildlich betrachtet „so etwas wie ein innerer ‚Dampfkessel‘, der von Zeit zu Zeit Druck abgeben muss, um nicht zu explodieren“ (Hurrelmann/Bründel 2007, S. 35). In seinem Aufsatz ‚Das Unbehagen der Kultur‘ spricht Freud (1930) nachdrücklich von einer „angeborenen Neigung des Menschen zum ‚Bösen‘, zur Aggression, Destruktion und damit zur Grausamkeit“ (S. 479). Anfänglich vertrat er dabei die These, Aggression sei lediglich Bestandteil nicht befriedigter Sexualität oder Ich-Triebe. Eine Weiterentwicklung seiner Grundgedanken führte jedoch zur Überzeugung, dass es neben dem (Über-)Lebenstrieb, der angelegt ist, „lebende Substanz zu erhalten und zu immer größeren Einheiten zusammenzufassen“, einen antagonistischen Trieb geben müsse, der bestrebt ist, „diese Einheiten aufzulösen und in den uranfänglichen anorganischen Zustand zurückzuführen“ (Freud 1930, S. 477). Diesen Todestrieb (Thanatos), den Freud dem Eros gegenüberstellte, erkannte er als die Quelle autoaggressiver Impulse, die nur über die Verbindung zum Eros nach außen gelenkt wird (Aggression gegen andere) und somit nicht zur Selbstzerstörung führt.

Selbst innerhalb der klassischen Psychoanalyse war die dualistische Triebtheorie (Eros - Thanatos) äußerst umstritten. Anstatt eines Todestriebes vertraten einige Wissenschaftler die Auffassung, es existiere ein expliziter Aggressionstrieb (z.B. Kein 1942, Mitscherlich 1992),

andere wiederum standen modernen Theorien näher und nahmen keinen Trieb an, der zu Aggression führe, sondern sahen das Verhalten eher als reaktives, soziales Phänomen (z.B. Hacker 1988).

Ethnologische Ansätze

Neben psychoanalytischen Theorien sind innerhalb des von Trieben und Instinkten ausgehenden Paradigmas auch ethnologische Ansätze anzusiedeln. Hier ist insbesondere die Mitte des 20. Jahrhunderts entstandene Publikation des Ethnologen Konrad Lorenz „Das sogenannte Böse“ (1998; Erstausgabe 1963) zu nennen. In seinem Aufsatz macht er deutlich, was die Annahme eines Instinktes oder Triebes für die Aggressionsgenese bedeutet: „Die Spontaneität des Instinktes ist es, die ihn so gefährlich macht. Wäre er nur eine Reaktion auf bestimmte Außenbedingungen [...] dann wäre die Lage der Menschheit nicht ganz so gefährlich, wie sie es tatsächlich ist“ (S. 79). Im Gegensatz zu den Freudschen Grundgedanken, die einen Todestrieb als Auslöser von Aggression annehmen, sieht Lorenz jedoch einen anderen Zweck hinter den destruktiven Verhaltensweisen, namentlich die Arterhaltung. Zu seiner Theorie gelangte der Ethnologe über die Tierforschung, deren Ergebnisse er später auf den Menschen übertrug. Diese Generalisierung ist jedoch zu Recht äußerst strittig. Lorenz verortet in der Geschichte der Menschheit eine intraspezifische Selektion, die infolge der Partnerwahl, der Suche nach ökologischen Nischen oder der Bildung von Hierarchien zu einer Verbreitung aggressiver Impulse führte und bis heute als ‚böses‘ Erbe unserer Vorfahren erhalten ist. Diese Variante einer Triebtheorie verleiht dem Aggressionstrieb also zunächst eine biologisch sinnvolle Bedeutung, die, übertragen auf moderne Gesellschaften, jedoch eher eine Bedrohung darstellt als dem Überleben dient. Auch Lorenz geht von einer ständig fließenden Energiequelle aus, die sich im Nervensystem ansammelt und ohne angemessene Abfuhr zu explosionsartigen Entladungen führen kann (vgl. Meier 2004, S.43). Ein verhängnisvoller Ansatz, wenn gesellschaftliche Normen keine ‚angemessene‘ Abfuhr der aggressiven Energien zulassen.

Bedeutung der Trieb- und Instinkttheorien für die schulische Gewaltprävention

Im Zusammenhang mit den Theorien, die von einem Aggressionstrieb oder -instinkt ausgehen, sind Präventionsmaßnahmen zu nennen, die eine kathartische Wirkung z.B. sportlicher Anstrengungen oder Wettkämpfen postulieren. Inwieweit eine solche Wirkung tatsächlich eintritt oder zu einem zusätzlichen Aufbau aggressiver Energien führt, ist

allerdings durch zahlreiche Einflüsse bedingt und lässt sich kaum allgemein auf den Schüler bzw. die Schülerin oder bestimmte Situationen übertragen.

Dennoch enthält die Diskussion der Triebtheorien einige wichtige Implikationen, die von Pädagogen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen beachtet werden sollten. Sie weisen beispielsweise darauf hin, dass vordergründig aggressiv erscheinendem Handeln nicht per se eine böse Absicht zugrunde liegen muss. Stattdessen lenken sie die Aufmerksamkeit auf das Natürliche und Spielerische der Aggression, was im schulischen Umfeld oftmals nur geringe Ausübungsfelder findet. Wie weiter oben aufgezeigt wurde, verfügen Lehrkräfte in der Regel über einen deutlich weiteren Gewaltbegriff als dies bei den Kindern und Jugendlichen der Fall ist, und neigen demgemäß häufig dazu, jegliche Form der Aggression als negativ zu werten oder zu unterbinden. Aggressive Impulse gilt es jedoch nicht grundsätzlich abzuwenden, sondern einen angemessenen Umgang mit ihnen aufzuzeigen. Dies bestätigen auch die Beobachtungen von Oswald und Krappmann, die die von ihnen als „wilde Spiele“ bezeichneten lärmenden und quirligen Interaktionen sogar als wichtige Elemente der Entwicklung des Sozialverhaltens anführen. „Der flüchtige Zuschauer hält diese Schein- und Schaukämpfe gelegentlich für erste Aggression, eine Interpretation, zu der in pädagogischen Institutionen mancher auch deshalb verführt sein mag, weil Lärm und Durcheinander stören und die Definition als aggressive Gewalt die Rechtfertigung zum pädagogischen Eingreifen liefert“ (Oswald/Krappmann 2000, S. 6-7). Da diese Spiele allerdings auch nicht selten entgleisen und die Kinder um diese Möglichkeit wissen, bezeichnen die Autoren diese Scheinkämpfe auch als „Spiele auf der Grenze“ (dies. 2000, S.7). Genau hierin liegt jedoch auch deren Funktionalität für die Entwicklung der Kinder, da sie die „Kompetenz zum Rahmen von Handlungen und zum Dekodieren von Rahmungen üben“ (dies. 2000, S. 7). Es sollte vor diesem Hintergrund also eine Wahrnehmungssensibilisierung angestrebt werden, die sich bei der „Einschätzung von Ausgangssituationen, Abläufen und für die Ausrichtung von Gegenstrategien bei Gewalt an Schule als sehr wichtig“ erweist (Hurrelmann/Bründel 2007, S. 37). Kurz gefasst lassen sich folgende Prämissen formulieren:

- Räume für das Ausagieren aggressiver Impulse schaffen
- Verständnis für die Funktionalität der Gewaltanwendungen in den Interaktionen der Kinderwelt aufbringen
- Sensibilisierung für den Unterschied zwischen wilden Spiele und grenzüberschreitendem Verhalten sowie deren Differenzierung beim pädagogischen Eingreifen

- Festlegung transparenter und angemessener Regeln, Grenzen und Sanktionen

Das Mannheimer Gewaltpräventionsprojekt ‚Ohne Gewalt läuft nichts! Oder doch?‘ beschäftigt sich insbesondere zu Beginn des Projekttagess mit dem Gewaltbegriff der Schüler und ermöglicht so diesen wie auch der beobachtenden Lehrperson ein besseres gegenseitiges Verständnis.

3.1.2 Sozialisations- und Emotionstheorien

Theorien, die Aggressionen und Gewalt auf bestimmte subjektive Befindlichkeiten zurückführen, sind den Emotionstheorien zuzuordnen. Das Jugendalter ist in diesem Zusammenhang insofern von besonderem Interesse, als dass Heranwachsende verstärkt Situationen aufsuchen, „die tief greifende emotionale Erlebnisse vermitteln“ (Holodynski/Oerter 2012, S. 511). Holodynski und Oerter beschreiben, dass Jugendliche sich mittels riskanter Unternehmungen und/oder den übermäßigen Genuss von Rauschmitteln (z.B. ‚Komasaufen‘) auf die Suche nach außergewöhnlichen emotionalen Erfahrungen machen, die „weit abgehoben von den flachen, nivellierenden Alltagserfahrungen die Besonderheit der eigenen Existenz bewusst machen“ (2012, S. 512). Gleichzeitig beschreiben sie eine gegenüber Kindern deutliche Verbesserung der Emotionsregulation, was neue Möglichkeiten der Problembewältigung mit sich bringt und führen deren oftmals charakteristisch ‚coole‘ Haltung als Beweis für die vollkommene Emotionsbeherrschung an (dies. 2012, S. 518). Sozialisationstheoretische Konzepte setzen sich mit der Abhängigkeit dieser ‚innere Realität‘ von den gesellschaftlichen Strukturen und Lebensbedingungen auseinander und betrachten Gewalt als Folge von sozialen und institutionellen Prozessen (vgl. Tillmann 2009, Holtappels 2009). So werden zum einen die außerschulischen Lebenskontexte dafür verantwortlich gemacht, dass Aggressivität und Gewalt in die Schule getragen werden, die selbst als ein Ort gelten kann, der die gesellschaftlichen Struktur- und Chancenbedingungen lediglich widerspiegelt. Auf der anderen Seite kann Schule aber auch ihrerseits Auslöser von Deprivation und Demoralisierung sein: „Sie kontrolliert als gesellschaftliche Institution viele soziale und psychische Bedingungen, die aggressives Verhalten und Gewalt hervorrufen können“ (Hurrelmann 1999, S. 14).

Im Folgenden werden zunächst die Frustrations-Aggressionstheorie als prominenten Vertreter der Emotionstheorien vorgestellt, anschließend ein Erklärungsmodell, welches von einem Urteils-Kompetenzdefizit ausgeht, um zuletzt Prozesse von Individualisierung und Desintegration und deren Auswirkungen auf das Gewaltverhalten Jugendlicher zu diskutieren.

Frustrations-Aggressions-Theorie

Aggressions-Theoretiker wurden bis heute durch die Aufstellung einer These von Dollard und seinen Mitarbeitern (Dollard et al. 1939; deutsch: 1971) zu zahlreichen hitzigen Diskussionen und ebenso vielen Abwandlungen der ursprünglichen These motiviert. Die heute nur noch stark relativiert als Einflussfaktor anzunehmende Frustrations-Aggressions-Theorie ist jedoch seit ihrer Publikation nicht nur die populärste aus der Tradition der Emotionstheorien, sondern hat zu vielen Experimenten geführt, die Frustration als bedeutsamen Auslöser von Gewalt bestätigen (vgl. Aronson et al. 2008, S. 292-294).

Im Vergleich mit den übrigen Ansätzen zur Entwicklung von Aggression nimmt die Frustrations-Aggressions-Theorie eine gewisse Sonderstellung ein. Ob Aggression nun ein angeborener oder erlernter Teil des menschlichen Verhaltensrepertoires ist, erscheint in diesem Zusammenhang als unwesentlich. Vielmehr wird ausschließlich die Aktualgenese beschrieben und dabei im ursprünglichen Ansatz ein einfacher kausaler Zusammenhang suggeriert, welcher im Resultat zu aggressivem Verhalten führt. Konkretisiert wurde dieser anhand zweier Thesen:

1. „Aggression ist immer die Folge einer Frustration. Spezifischer: das Auftreten von aggressivem Verhalten setzt immer die Existenz einer vorangegangenen Frustration voraus“
2. „und umgekehrt führt die Existenz einer Frustration immer zu irgendeiner Form der Aggression“ (Dollard et al. 1971, S.9)

Unter dem Begriff Frustration (lat.: frustra: vergeblich, zwecklos) wird die Behinderung oder Störung einer zielgerichteten Aktivität sowie etwaiger Handlungsvorhaben verstanden (vgl. Meier 2004, S. 44). Als Aggression wird in diesem Zusammenhang jede Verhaltensfolge bezeichnet, deren Ziel es ist, eine Person zu verletzen. Je größer die Motivation zur Zielerreichung, so Dollard et al. (1971), desto intensiver die Frustration und die daraus folgende Aggression.

Dem Anspruch auf Absolutheit konnten die genannten Thesen jedoch auf Grund zahlreicher Schwächen nicht entsprechen. In der Folgezeit entstanden daher einige Modifikationen, die zu einer Relativierung der starren Kopplung von Emotion und Verhalten führen. In zahlreichen Experimenten konnte diese widerlegt werden, indem aufgezeigt wurde, dass neben Aggression auch andere Verhaltensweisen infolge einer Zielbehinderung auftreten können (vgl. Nolting 2009, S. 61). Dies können beispielsweise Ersatzlösungen sein, die eine leichte

Zielveränderung einschließen, aber auch schlicht Rückzug oder Resignation und die Besinnung auf ein anderes Ziel. Auch Versuche, konstruktiv mit der Frustration umzugehen oder sie in Betäubung (z.B. Drogen) zu ersticken, müssen berücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang stehen auch Annahmen, die von einer Ablenkung der entstandenen Aggressionen im Sinne einer Sündenbock-Theorie ausgehen, sollte die Hemmung bezüglich des eigentlichen Auslösers (z.B. des Arbeitgebers) zu groß sein.

Neben den einfachen linearen Zusammenhängen musste auch der Begriff der Frustration weiter relativiert werden, u.a. indem analog zum Aggressionsbegriff zwischen engeren und weiteren Begriffsauslegungen unterschieden wird. Denn bei weitem nicht jede Zielbehinderung (in jeder Situation) wird als Frustration erlebt. Die Bewertung der Verantwortlichkeit des Gegenübers, sowie die gesellschaftliche Position desselben wirken sich unter anderem stark auf die emotionale Reaktion des Betroffenen aus und können anregend oder hemmend wirken. Zudem können selbst Umweltstressoren wie Hitze, räumliche Enge oder Lärm zu erheblichen Unterschieden im Ärger-Empfinden führen (vgl. Nolting 2008, S. 62-70).

Gleichzeitig konnte anhand verschiedener Studien bestätigt werden, dass Frustration die Wahrscheinlichkeit von Gewalt erhöht, wenngleich sie nicht zwingend dazu führt. Als frustrationsfördernde Faktoren wurden hierbei die Nähe zum Ziel oder Wunschobjekt bei der Verhinderung der Zielerreichung oder das unerwartete Nicht-Zustandekommens des Zielzustandes herausgearbeitet (vgl. Aronson et al. 2008, S. 392-393).

Urteilskompetenz-Defizit

In seinem Beitrag zum Thema „Schule und Gewalt“ führt Schirp (1999) Defizite in der Urteilskompetenz bzw. die überwiegend durch „spontane, emotionale und affektive Faktoren“ gesteuerte „Alltagsgewalt von Kindern und Jugendlichen“ (S. 33) als wichtigen Erklärungsansatz von Gewalt in Schulen an. Derartigen Kurzschlussreaktionen setzt er ein durch moralisch-kognitive Reflexion begründetes Handeln entgegen. Je geringer diese individuelle Urteilskompetenz sei, desto höher könne die Wahrscheinlichkeit von Gewalt sein. Allerdings führt er auch an, dass keineswegs geklärt sei, inwiefern es konkret vonstattengehen kann, eine Reflexionsphase zwischen Gewaltmotiv und Handlung einzuschieben und ob es gelingt, die Ergebnisse derselben an Kriterien der Verallgemeinerungsfähigkeit festzumachen bzw. sie für zukünftige Handlungsschritte zu internalisieren. Unabhängig von diesen Fragestellungen sieht er in der Fähigkeit, eigene

Handlungsweisen noch vor deren Ausübung zu reflektieren und gegenüber sich selbst und anderen zu rechtfertigen sowie in der Kenntnis alternativer Lösungsansätze bedeutsame Einflussfaktoren auf die Aktualgenese von Gewalt und somit relevante Aspekte der Gewaltprävention.

Individualisierung und soziale Desintegration

Theorien, die einen Wandel der Sozialisationsbedingungen infolge der Modernisierung als Hintergrund von Gewalt und Aggressivität anführen, betrachten vor allem zwei ineinandergreifende Effekte als ursächlich: Individualisierung und Desintegration. Das Auflockern sozialer und gesellschaftlicher Verwurzelungen (soziale Desorientierung) ohne ausreichenden Halt und Sicherheit in Bezug auf die Zukunftsperspektiven und die Rolle für den Einzelnen in der Gemeinschaft (soziale Desorganisation) führt laut Schirp zu einem „grassierenden ›utilitaristischen‹ und ›expressiven‹ Individualismus“ (Schirp 1999, S. 30-31, Hervorhebungen im Original). Insofern sieht er soziale Desintegration als Folge gesellschaftlicher Entwicklungen und erklärt vor dem Hintergrund gewalttätiges Verhalten von Kindern und Jugendlichen als soziales Anschlussverhalten:

„Es offenbart Defizite, Verzögerungen und Verletzungen auch in der emotionalen Entwicklung. Und es weist darauf hin, daß das natürliche ›Antriebspotential‹ von Kindern heute sich vielfach nicht an Ordnungsstrukturen ausrichten kann, daß es nicht aufgenommen und konstruktiv genutzt wird und ihm kaum Entfaltungsmöglichkeiten gegeben werden“ (Schirp 1999, S. 31)

Hierdurch sieht Schirp den Aufbau von persönlicher Handlungsmacht behindert. Auch Holtappels weist auf die Verschärfung von Wettbewerb und Konkurrenz hin und beschreibt die Nahtstelle von Schule und Beruf als entscheidendes Moment beim Erleben von Gefühlen der Ohnmacht, Resignation und Sinnlosigkeit (Holtappels 2009, S. 30). Einhergehend mit medialen Einflüssen und der Auflösung traditioneller Sicherheiten sieht er diese Prozesse als Auslöser von Vereinzelung und Ausgrenzung. Insbesondere Kinder aus labileren Familienkonstellationen sieht Holtappels in der Gefahr der sozialen Separierung und mangelnder entwicklungsfördernder Entwicklungs- und Betätigungsfelder. Als Leitthese beschreibt er die Zusammenhänge und Abhängigkeiten mit folgenden Worten:

„Je unklarer die Perspektiven, je weniger verlässlich die Sozialbeziehungen und je gewalthaltiger die vorgelebten und erlernten Handlungsmuster, desto eher

müssen wir von psychisch und sozial verunsicherten jungen Menschen ausgehen und je größer wird die Wahrscheinlichkeit, daß Aggression und Gewalt die Problemlösungs- und Bewältigungstechniken bestimmen“ (Holtappels 2009, S. 31).

In der Herleitung seines vorwiegend sozialisationstheoretischen Erklärungsansatzes zieht Holtappels bereits lerntheoretische Überlegungen mit ein, die im folgenden Abschnitt ausführlich erörtert werden. Die beschriebenen Ansätze enthalten viele wichtige Hinweise und Ansätze zur Erklärung von Gewalt im Allgemeinen, wenngleich Gewalt bekanntlich keineswegs ein Phänomen der Moderne ist. Sie eignen sich weniger, die Aktualgenese von Gewalt im situativen und interaktionellen Handlungskontext zu erklären, geben aber wichtige Hinweise auf gesellschaftlicher, institutioneller und schulpolitischer Ebene.

Bedeutung der Sozialisations- und Emotionstheorien für die schulische Gewaltprävention

Bezogen auf das Gewaltvorkommen in Schulen erklären die Sozialisations- und Emotionstheorien insbesondere solche Aggressionsakte, die auf Grund von gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen, diversen Frustrationsauslösern wie selbst empfundenem Versagen oder fehlender Anerkennung oder durch einen Mangel an Reflexionsvermögen und alternativen Konfliktlösungsstrategien entstehen. Gerade die zahlreichen Diskussionen, ausgelöst durch die Hypothesen von Dollard et al., eröffnen jedoch auch Einsichten in mögliche Bedingungsgefüge, welche das situative Umschlagen von Frustrationen in Aggression begünstigen. Meier (2004, S. 45) fasst die Bedingungen für das Entstehen von Aggression infolge von Frustrationen folgendermaßen zusammen:

- Ein Ereignis wird als Angriff oder Provokation und als frustrierend interpretiert.
- Das interpretierte Ereignis löst Ärger aus.
- Die Person verfügt für solche Situationen über aggressive Verhaltensgewohnheiten.
- Es werden keine oder nur schwache Hemmungen erzeugt.
- Es bestehen aggressive Modelle oder Signale.

Die Kenntnis dieser Bedingungen ermöglicht es, einen solchen Handlungsablauf frühzeitig zu unterbinden. So können entstandene Frustrationen mittels konstruktiver Lösungsansätze behoben werden. Eine wichtige Möglichkeit, Gewalt präventiv zu verhindern ist es demnach, an positiven Attributionsgewohnheiten sowie am Umgang mit negativen Gefühlen zu arbeiten. Zudem können über klare Sanktionen sowie über die Förderung von Empathie die Hemmungen für eine Gewaltanwendung erhöht werden. Ein weiteres Thema, auf das die

Emotionstheorien die Aufmerksamkeit lenken, ist die oben angesprochene Sündenbock-Problematik. Auch Desintegration und Ausländerfeindlichkeit können unter diesem Blickwinkel beleuchtet werden. Ist die Hemmung zu groß, der Lehrkraft oder sich selbst die Schuld am eigenen Versagen zu geben, so ist der Schritt zur Aggressionsabfuhr an einer unterlegenen Person nicht fern. Auch hier gilt es Möglichkeiten aufzuzeigen, mit einer Enttäuschung umzugehen und den konstruktiven Umgang mit Schwierigkeiten zu trainieren. Gleichzeitig sollten Lehrpersonen sich in ihre SchülerInnen einfühlen können, um allzu starke Frustrationen zu vermeiden.

Insgesamt liefern die Emotionstheorien einen wichtigen Beitrag zur Aggressionsreduktion, indem sie die Aufmerksamkeit auf die auslösenden Faktoren und einsetzenden Mechanismen lenken. Im Zentrum der sozialisationstheoretischen Ansätze steht hingegen mehr der institutionelle Rahmen der Schule, der auch Kindern aus sozial desorientierten Familien und Lebenssituationen soziale Reflexions- und Handlungsstrategien vermitteln kann. Beispielsweise indem Raum zu Selbstverwirklichung ermöglicht wird, Desintegrationsprozesse frühzeitig unterbrochen werden, der Leistungsdruck gesenkt und die Chancengleichheit insgesamt gefördert wird. Die einzelne Schule kann diese Forderungen nicht erfüllen, dennoch ist es sinnvoll handlungsleitende Ansätze zu diskutieren und mögliche Defizite innerhalb der Institution ernst zu nehmen.

3.1.3 Lerntheorien

Im Gegensatz zu den bisher diskutierten Ansätzen wird im lerntheoretischen Paradigma nicht von einem spezifischen aggressionsauslösenden Faktor ausgegangen, sondern - wie bei anderen Verhaltensweisen auch – von überdauernden Lernvorgängen, die in Abhängigkeit von Dauer und/oder Intensität eines Verhaltens(modells) zu individuell erlernten Verhaltensschemata (z.B. Aggression in bestimmten Situationen) führen. Diese hier einzuordnenden Theorien erweisen sich somit auch als deutlich optimistischer als trieb- und emotionstheoretische Annahmen, da erlernte Aggression prinzipiell veränderbar ist. Die folgenden Abschnitte bearbeiten drei unterschiedliche Lernvorgänge, die für das Themenfeld Aggression(sprävention) an Schulen relevant sind: Lernen durch Konditionierung, Lernen am Modell und kognitives Lernen.

Lernen durch Konditionierung

Auf eine intensivere Auseinandersetzung mit dem elementaren Modell des Klassischen Konditionierens (zurückzuführen Pawlow 1849-1936) wurde an dieser Stelle verzichtet (zur genaueren Analyse vgl. z.B.: Zimbardo/Gerrig 2004, S. 246-261), um näher auf die Praxis des Operanten Konditionierens eingehen zu können. Dennoch sei darauf verwiesen, dass Pawlows Theorie insbesondere für emotionale Lernprozesse wie den Erwerb von Vorlieben und Werthaltungen von großer Bedeutung ist (vgl. hierzu z.B. Rost 1998, S. 388).

Die Theorie des Operanten Konditionierens, auch als Lernen am Effekt bezeichnet, wurde vom amerikanischen Psychologen Burrhus Frederic Skinner (1953) geprägt und verweist auf die Bedeutung der Konsequenzen einer Handlung. Der Theorie zufolge wird aggressives Verhalten also dann erlernt, wenn es von Erfolg begleitet ist. Dieser Erfolg oder Effekt kann unterschiedlichste Erscheinungsformen umfassen: Er kann in Form von Fremdbekräftigung beispielsweise durch Beifall auftreten oder in Form von Selbstbekräftigung einhergehend mit positiven Emotionen. Diese können aufgrund der Abwendung von etwas Negativem, oder durch materiellen oder sozialen Zugewinn verursacht sein. Dabei wird nicht angenommen, dass ein einzelnes Erfolgserlebnis zu einer dauerhaften Verhaltensänderung führt, sondern eher eine Erhöhung der Wahrscheinlichkeit, dass das als erfolgreich erlebte Verhalten in einer gleichen oder ähnlichen Situation wiederholt wird (vgl. Heinelt 1978, S. 39). Gleichzeitig werden andere Verhaltensweisen, die ebenfalls zur Erreichung des Ziels eingesetzt werden könnten, sukzessive abgebaut bzw. aus dem Verhaltensrepertoire genommen. So reduziert sich das angewandte Repertoire mit der Zeit oder besser der Erfahrung auf relativ wenige (erfolgsversprechende) Verhaltensweisen. Ein vergleichbarer Ansatz, der jedoch nicht auf den eigenen (erfolgreichen) Verhaltensweisen aufbaut, sondern bereits bei der Beobachtung des Verhaltens anderer Personen ansetzt, ist das Lernen am Modell.

Lernen am Modell

Verhaltensweisen lassen sich einfach und schnell erlernen, indem man sie bei anderen Menschen beobachtet. „Das geschieht durch Speicherprozesse im Gehirn oder durch Nachahmung“ (Schubarth 2000, S. 18). Dem amerikanischen Psychologen Albert Bandura (1976) und seinen Mitarbeitern sind die ersten experimentellen Untersuchungen zum Modell-Lernen zu verdanken, die wichtige Erkenntnisse für die Aggressionsforschung erbrachten. Den Wissenschaftlern gelang es, „das komplexe Bedingungsgefüge des Imitationslernens im Zusammenhang mit der Übernahme und dem Erwerb aggressiver Verhaltensweisen genauer

zu erforschen“ (Heinelt 1978, S. 49). Als besonders eindrucksvoll erwies sich das folgende Experiment von Bandura et al. (1961), in dem ein ca. vierjähriges Kind in einen Raum geführt wird, in dem verschiedene Spielsachen ausliegen. Welches der Spielzeuge es sich aussucht und in welcher Weise damit gespielt wird, hängt, wie sich zeigte, entscheidend davon ab, was das Kind zuvor bei einem Erwachsenen beobachtet hatte: Beschimpfte dieser beispielsweise eine Clownpuppe aus Kunststoff (bobo doll) aggressiv und traktierte sie mit einem Hammer, wurde das gleiche Verhalten deutlich häufiger gezeigt als in einer Vergleichsgruppe mit nicht-aggressivem Modell (vgl. Bandura et al. 1961 S. 575-582).

Es zeigte sich somit, dass bereits nach kurzer Beobachtungszeit (aggressive) Verhaltensweisen eines Modells nachgeahmt werden. Gleichzeitig sind, wie sich im Verlauf der Forschungen herausstellte, der individuelle Bezug zum Modell von großer Bedeutung für die Wahrscheinlichkeit der Nachahmung. Von besonderer Relevanz ist hierbei u.a., ob der potentielle Nachahmer sich mit dem Vorbild identifizieren kann und wie stark die emotionale Bindung zum selben ist. Besonders deutlich zeigt sich wie bereits beim operanten Konditionieren der Effekt des Erfolges: Erfolgreiche Modelle werden bevorzugt nachgeahmt (vgl. Nolting 2008, S.87). Wichtig ist darüber hinaus eine Unterscheidung zwischen dem Erwerb des Modellverhaltens einerseits und dessen tatsächliche Realisierung auf der anderen Seite. Dabei kann durchaus eine zeitliche Distanz zwischen Erwerb und Realisierung liegen. Es empfiehlt sich daher eine Unterscheidung zwischen dem Vorhandensein potentiell aggressiver Verhaltensweisen und akutem Aggressionsverhalten.

Neben dem Beobachten und Erproben verschiedener Verhaltensweisen können, wie im Bereich der Emotionstheorien bereits erörtert, auch Interpretationsmechanismen zu bestimmten Verhaltenstendenzen führen. Gleichzeitig spielen mit wachsenden kognitiven Fähigkeiten immer mehr auch bewusste Planung und Regulation des eigenen Vorgehens eine Rolle, was im Mittelpunkt der kognitiven Lerntheorien steht.

Kognitives Lernen

Einen weiteren Beitrag zur Erklärung von Aggression liefert neben dem Lernen am Modell (Erwerb neuer Verhaltensweisen) und dem Lernen am Effekt (Ausformung von Verhaltenstendenzen) das kognitive Lernen (Interpretations- und Bewertungsvorgänge; Planung und Regulation des Verhaltens). Forschungen zum kognitiven Lernen untersuchen somit das, was am ehesten dem geläufigen Lernbegriff entspricht: „Gelernt werden Begriffe, Denkweisen, Handlungsmuster und Methoden [...]. Die Kenntnisse und Überzeugungen

beeinflussen sowohl die Wahrnehmung und Interpretation von Dingen, als auch die entsprechenden Handlungsmuster“ (Melzer et al. 2004, S. 60). Der Schwerpunkt kognitiver Ansätze liegt also in der Erforschung von Prozessen der Informationsverarbeitung und dem Erlernen von Sinnzusammenhängen. Dodge (1986, S. 77-125) interpretiert die kognitive Bewertung einer Situation als direktes Auswahlkriterium einer spezifischen Handlung (z.B. Aggression). Dabei sieht er die Fähigkeit zur sozialen Perspektivübernahme, deren Entwicklung an späterer Stelle noch einmal thematisiert wird, als grundlegende Struktur im Prozess der Informationsverarbeitung. Dodge (1986) beschreibt fünf aufeinander folgende Schritte (s. Abbildung 3):

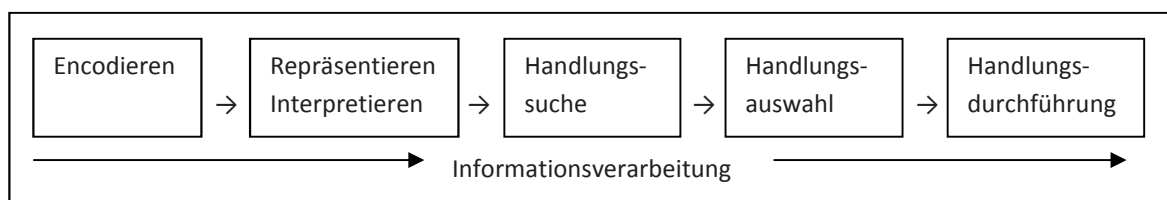


Abbildung 3: Prozess der sozialen Informationsverarbeitung nach Dodge (1986)

Voraussetzung für ein erfolgreiches Durchlaufen des abgebildeten Informationsverarbeitungsprozesses ist es, dass dem Kind verschiedene Möglichkeiten innerhalb seines Verhaltensrepertoires zur Verfügung stehen. Dieses Handlungswissen (mentale Skripte), welches gelernte und abrufbare Handlungsabläufe birgt, ermöglicht es, die eigenen Fähigkeiten situationsgemäß einzusetzen und vor der Handlungsauswahl die Folgen der jeweiligen Handlungen abzuschätzen.

In welche Richtung ein Problemlöseprozess sich entwickelt, ist nicht nur durch die eigentliche Problemlösefähigkeit bestimmt, sondern ebenso von persönlichen Bedeutungsbildungen (Begriffen, Werthaltungen, Kenntnissen und Denkweisen) abhängig. Sie beeinflussen etwa, ob eine spezifische Situation als bedrohlich interpretiert und bewertet wird. So kann eine Handgreiflichkeit je nach Interpretation als ein Versehen, als überschwänglicher, aber freundschaftlicher Hieb oder als plötzlicher Angriff bewertet werden. Entsprechend spielen auch soziale Normen und Werte sowie persönliche Attributionsgewohnheiten eine tragende Rolle. Sie bestimmen in jeder Situation mit, was eine Person als unangemessen oder zulässig empfindet, und steuern somit deren Interpretationen und die darauf folgenden Handlungen. Der Begriff Attributionsgewohnheiten beschreibt bestimmte Zuschreibungstechniken, die

häufig personen- und situationsspezifisch sehr stabil sind. Kinder und Jugendliche, die dazu neigen, ihrem Gegenüber negative Absichten zu unterstellen und somit gegebenenfalls auch eher mit Aggression reagieren, nehmen viele Situationen bedrohlicher wahr als solche, die prinzipiell eher dazu neigen, dem Gegenüber positive Absichten zuzuschreiben, und reagieren gegebenenfalls eher mit Aggression. Insofern kann kognitiven Lernprozessen, welche die soziale Informationsverarbeitung modellieren einen bedeutsamer Einfluss auf die Aktualgenese von Gewalt zugemessen werden.

Bedeutung der Lerntheorien für die schulische Gewaltprävention

Die Theorie des operanten Konditionierens erklärt sehr eingänglich, warum aggressives Verhalten in bestimmten Situationen gezeigt wird, allerdings lässt sie aus, woher das Verhalten kommt. Nolting (2008, S. 93) zieht zur Erklärung dieser Frage einige der anderen beschriebenen Theorien heran, indem er die Möglichkeiten beschreibt, dass Aggressionsformen zur natürlichen Ausstattung des Menschen gehören (Trieb-, Instinkttheorien), dass Verhaltensweisen von anderen nachgeahmt (Lernen am Modell) oder durch problemlösendes Denken konstruiert (kognitives Lernen) wird. Übertragen auf die Schule lassen sich somit zahlreiche Mechanismen der Genese von Gewalt und Aggression erklären. (Aggressive) Modelle sind nicht nur in Schulen ausreichend vorhanden. Welche Modelle letztlich von nachhaltiger Bedeutung sind, wird neben emotionaler Nähe, Ähnlichkeit und weiteren Parametern auch durch den Erfolg der beobachteten Handlung beeinflusst. Erfolge können beispielsweise Anerkennung, Abwehr von Unannehmlichkeiten oder schlicht Beachtung durch Mitschüler oder Lehrpersonen sein.

Soll nun ein bestimmtes Verhalten wieder ‚gelöscht‘ werden (sog. Extinktion), bedarf es im Umkehrschluss des Ausbleibens der Verstärkung. Dies stellt sich in der Praxis allerdings als eher schwierig heraus, da hierfür zunächst die Art der genossenen Verstärkung bekannt und zudem kontrollierbar sein muss. Des Weiteren reicht eine nicht vollkommene Einschränkung der Verstärkung kaum aus, da unregelmäßige oder intermittierende Verstärkungen sich möglicherweise ebenso wie regelmäßiger Erfolg auswirken (vgl. Heinelt 1978, S. 39-40). Auch durch Bestrafungen herbeigeführte Misserfolge erreichen ihr Ziel nicht, da die Verstärkung in der Regel bereits zuvor eingetreten ist. Hier wird deutlich, wie wichtig der Zeitfaktor für das Lernen am Effekt ist – denn die Wirkung sowohl positiver als auch negativer Konsequenzen ist abhängig vom zeitlichen Abstand, mit dem sie folgen. Je unmittelbarer, desto wirksamer. Da eine dauerhaft konsequente und unmittelbare Verhinderung positiver Effekte auf unerwünschte Verhaltensweisen an Schulen kaum

möglich ist, bietet sich an, neben der gezielten Reduktion aggressiven Verhaltens, auch den Aufbau prosozialer Verhaltensweisen anzustreben (vgl. Meier 2004, S. 49). Das Erlernen neuer Verhaltensweisen scheint unter Berücksichtigung der beschriebenen Theorien leichter als die Extinktion bereits erworbener Schemata. Dieser Umstand sollte in Überlegungen zur Gewaltprävention nicht vergessen werden. Denn auf diese Weise kann das Verhaltensrepertoire der Schüler in die gewünschte Richtung erweitert werden und die Antizipation des Erfolges kann ihrerseits zur vermehrten Anwendung prosozialer statt aggressiver Handlungen beitragen.

Die (Vorbild-)Funktion von Eltern, Erziehern und Lehrern sowie deren besondere Wirkung auf die Kindesentwicklung ist keineswegs eine neue Erkenntnis, doch die vielen Forschungsreihen zum Modelllernen vor allem aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts untermauern diese lange gehegten Annahmen. Sie sind eine Aufforderung, insbesondere an die Vertreter pädagogischer Berufszweige, ihr eigenes Verhalten zu überdenken und entsprechend ‚vorbildlich‘ zu handeln. Was Aggression anbelangt, gibt es in der Schule zumeist ein reichhaltiges Modellangebot, seien es die SchülerInnen selbst, die gerne als Modell für Gleichaltrige genutzt werden, oder auch aggressive Lehrer, die durch ihren Erfolg Vorbildcharakter erreichen. Hier liegt auch die bedeutsame Botschaft der Lerntheorien, welche aggressives Verhalten nicht nur als ein ererbtes, sondern mindestens ebenso sehr als ein gelerntes bzw. gelehrt Problem entlarvt. Dies wurde auch bei der Bearbeitung des kognitiven Lernens deutlich. Erfahrungen und Bedeutungszuwachs, beides im sozialen Wechselspiel erworben, beeinflussen den Handlungsablauf immens. Bewertungen und Schlussfolgerungen füllen letztlich die Inhalte dessen, was an konkretem Verhalten über Modelle erlernt wird und tragen somit neben dem Erfolg oder Misserfolg einer Handlung zusätzlich zur Umsetzung oder Hemmung eines erlernten Verhaltens bei.

Im Gegensatz zu den psychoanalytischen und ethnologischen Aggressionstheorien sind die Lerntheorien auch empirisch ausreichend belegt. Es darf jedoch keineswegs von einer Tabula-Rasa-These oder von einer automatenhaften Aneignung wahrgenommener Informationen bzw. Verhaltensweisen ausgegangen werden: Das individuelle Temperament, das Selbstbewusstsein sowie zahlreiche situative Begebenheiten und nicht zuletzt auch genetische Anlagen bilden in Wechselwirkung mit den erlernten Handlungsoptionen ein multifaktorielles Bedingungsgeflecht der Aktualgenese von (gewalttätigem) Verhalten und tragen letztlich auch dazu bei, was von wem gelernt wird. Zudem wird im Rahmen der Lerntheorien die Relevanz langfristiger und überdauernder Wiederholungen für das Erlernen neuer

Verhaltensschemata betont, was insbesondere für die Abwendung bewährter Handlungsabläufe gilt.

3.1.4 Neuere psychologische Erklärungsansätze

Der Begriff ‚neuere Erklärungsansätze‘ scheint im Bezug zum aktuellen Zeitpunkt zunächst unangemessen, dient allerdings mehr der Abgrenzung zu den oben beschriebenen klassischen Ansätzen, auf welchen die neueren Theorien und Modelle zur Aggressionsgenese aufbauen, als einer zeitlichen Einordnung. Aus der Fülle dieser Theorien habe ich mich dafür entschieden, einen auf Grund seiner hohen Validität und den vielseitigen Ergebnissen bemerkenswerten Ansatz hervorzuheben: Das vierstufige Modell der antisozialen Entwicklung von Patterson und Bank (1989). Es erklärt, wie aggressive Interaktionen im Rahmen der Familie und darauf folgende Reaktionen des sozialen Umfelds (nicht zuletzt in der Schule), mit dem Verlauf beziehungsweise der Manifestation einer Störung des Sozialverhaltens einhergehen.

Die anfänglich entscheidende Eltern-Kind-Interaktion (Lernen am Modell) setzt demnach einen Prozess in Gang, der im „Verlauf der Entwicklung auf Seiten des Kindes zu charakteristischen Einstellungen, Reaktionsgewohnheiten oder Dispositionen [führt], die sich in gesteigerter Aggressivität und in anderen delinquenten Verhaltensweisen manifestieren können“ (Meier 2004, S. 65). Die Autoren der Theorie gehen von vier Stufen im Entstehungsprozess antisozialer Verhaltensweisen aus, die ein Kind im Rahmen bestimmter Entwicklungssequenzen durchlebt.

Der *erste Schritt* der beschriebenen antisozialen Entwicklung nach Patterson und Bank (1989) wird durch den unangemessenen Umgang der Erziehungspersonen mit dem frühkindlichen Interaktionsverhaltens bestimmt. Kinder im sogenannten ‚Trotzalter‘ beginnen sich von der Bezugsperson abzugrenzen, ohne dabei deutliche aggressive Tendenzen aufzuweisen. Wie bereits weiter oben (vgl. Abschnitt 3.1.3 ab S. 34) geschildert, kann dauerhaft inkonsequentes Erziehungsverhalten zunächst zu einer Zuspitzung des unerwünschten Verhaltens und schließlich zu gefühlter Ohnmacht seitens der Eltern führen: „Der Zusammenbruch der Effektivität elterlicher Disziplinierungsversuche führt zu einem Anstieg der sogenannten coerciven Interaktion zwischen Kind und dem Rest der Familie. Das Kind erfährt dabei, dass seine eigenen aversiven Verhaltensweisen das aversive Verhalten anderer Familienmitglieder beendet“ (Meier 2004, S. 65). Die folglich steigende Auffälligkeit des kindlichen Verhaltens

geht schließlich mit sinkender Aufmerksamkeit der Eltern einher und eine Abwärtsspirale setzt ein.

Die *zweite Stufe* des Modells wird durch die Wahrnehmung des Heranwachsenden von den Reaktionen des sozialen Umfelds auf das eigene Verhalten geformt. Patterson und Bank (1989) gehen davon aus, dass das Kind die im familiären Kontext erworbenen Verhaltensgewohnheiten im außerfamiliären Alltag und somit auch der Schule weiterführt (Generalisierungstendenz) und daher von seinen Mitschülern gemieden oder sogar isoliert wird. Darüber hinaus kommt es, mit den sozialen Belastungen einhergehend, nicht selten auch zu Schwierigkeiten mit den schulischen Leistungsanforderungen.

Die Reaktionen des Heranwachsenden auf dieses gefühlte ‚doppelte Versagen‘ im schulischen und sozialen Bereich sind substanziell für den dritten Schritt auf dem Wege der beschriebenen antisozialen Entwicklung. Auf der Suche nach Freundschaft und Anerkennung geraten Jugendliche mit der beschriebenen Sozialisation häufig in Gruppen Gleichaltriger, die ebenfalls eine hohe Gewaltaffinität zeigen. Hier wird schließlich nicht nur das aggressive Verhalten des Heranwachsenden geduldet und sogar verstärkt, Modelllernen führt darüber hinaus zur Aufnahme neuer devianter Verhaltensweisen ins Verhaltensrepertoire, während sozial angemessene Möglichkeiten weiter reduziert werden. Wird nun von elterlicher Seite kein Interesse an dieser Entwicklung gezeigt und keine Maßnahmen zur Verhaltensänderung ergriffen, lässt sich das Kind, so die Annahme, immer weiter auf illegale Aktivitäten ein.

Straffälligkeit, einhergehend mit rechtlichen Sanktionen, markiert schließlich die letzte, vierte Stufe der antisozialen Entwicklung nach Patterson und Bank (1989). Vom Großteil der Mitschüler abgelehnt und nur schwer in der Lage, den schulischen Anforderungen zu entsprechen, wird vielfach der Einstieg in ein geregeltes Berufs- und Familienleben verpasst. Im Erwachsenenalter zeigen Personen, welche die beschriebene Entwicklung durchlebt haben, häufiger als andere Subgruppen eine gesteigerte Aggressivität, inkonsistente Beziehungen und Drogenkonsum. Die Autoren des Modells betonen zwar die Möglichkeit der Intervention auf jeder Stufe des Prozessmodells, allerdings sind derartige Maßnahmen umso aussichtsreicher, je früher sie ansetzen bzw. den Prozess unterbrechen (vgl. Petermann 1995, 1999).

Übertragung auf die schulische Gewaltprävention

Das Modell der vierstufigen antisozialen Entwicklung zeigt, auf welche Weise im familiären Kreise erlernte Verhaltensmuster in den schulischen Kontext hineingetragen werden können und welche Folgen dies für die einzelnen SchülerInnen haben kann. Für die Deutung

schulischer Aggressionsphänomene sind insbesondere die beiden ersten Stufen von Bedeutung, wobei Petermann präventive bzw. interventive Maßnahmen zu jedem Zeitpunkt für möglich hält: „Je früher allerdings Interventionen stattfinden, desto aussichtsreicher können aggressive oder delinquente Verhaltensweisen eingedämmt bzw. verhindert werden“ (Petermann 1999, S. 17). Dies sei u.a. durch die anwachsende Bandbreite (z.B. Drogenkonsum) und die Verfestigung auffälliger Verhaltensweisen sowie den allmählichen Abbau sozial erwünschter Verhaltensweisen der Fall. Der Mangel an erlernten sozialen Fähigkeiten führt in der Folge auch zu Problemen in Kindergarten und Schule sowie beim Kontakt mit Gleichaltrigen. Je stabiler die dissozialen Verhaltensschemata und je breiter die zugehörige Bandbreite dissozialer Handlungsoptionen, desto schwieriger wird es, prosoziale Verhaltensmuster zu fördern. Bessere Chancen für einen Austritt aus dem Prozess der antisozialen Entwicklung bestehen somit bei einem späteren Eintritt der Verhaltensstörung, da frühzeitig erworbene, grundlegende soziale Fähigkeiten den Heranwachsenden helfen, positive Kontakte aufzubauen bzw. sich delinquenten Gruppen zu entziehen. Ein früher Beginn des dargestellten Prozesses kann somit als Prädiktor für einen chronischen Verlauf gelten (Petermann/Wiedebusch 1999, S. 340).

Von Interesse für diese Arbeit sind jedoch vor allem Möglichkeiten, die ein Entgegenwirken des voranschreitenden Prozesses im Rahmen der Schule versprechen. Schließlich durchlaufen Schüler während ihrer Schullaufbahn einen Großteil der beschriebenen Stufen, was präventive Maßnahmen bzw. Interventionen auf unterschiedlichen Ebenen ermöglicht. Zu den geeigneten Maßnahmen aus schulischer Perspektive zählen u.a. positives Modellverhalten sowie die konsequente Verstärkung prosozialen und Sanktionierung dissozialen Verhaltens, aber auch ein qualitativ guter Unterricht, der das Erleben von Schulversagen möglichst verhindert. Insbesondere fordert das Modell jedoch zu gesteigerter Aufmerksamkeit für Desintegrationsprozesse auf sowie zur besonderen Beachtung der Peers, in denen sich die Jugendlichen bewegen. Wird den beschriebenen Ausgrenzungen erfolgreich entgegengewirkt, kann der Prozess unterbrochen werden. Ein positives warmes Klassenklima, in dem gemeinsames Arbeiten und gegenseitige Hilfe angeregt werden, kann dazu beitragen, bislang gescheiterte Kinder aufzufangen, und bietet Modelle für ein positives soziales Miteinander. Berk fasst den Stand der Forschung folgendermaßen zusammen: „Die Behandlungsansätze, von denen festgestellt wurde, dass sie am besten funktionieren, sind langwierig und intensiv. Sie bedienen sich problemorientierter Methoden, die darauf abzielen, dem Jugendlichen kognitive und soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten beizubringen; beides benötigt er dringend, um die Schwierigkeiten in der Familie, mit den Peers und der Schule zu bewältigen“ (Berk

2010, S. 563). Wie bereits weiter oben erwähnt, wird immer deutlicher, wie relevant neben der Erforschung und Prävention unerwünschten Verhaltens auch die Analyse und Förderung dessen ist, was als erwünschtes Verhalten oft mehr oder weniger unbeachtet hingenommen wird. Mit Hilfe der angewandten Methoden des evaluierten Projekts (Reden über eigene Erfahrungen, Begriffseinordnung, Rollenspiele etc.) wird zudem das Identifizieren solcher Verhaltenstendenzen und Ausgrenzungsprozesse ermöglicht. Sei es durch den gezielten Blick der ausgebildeten und erfahrenen Moderatoren oder die teilnehmende Beobachtung der Lehrperson, die eine neue Perspektive auf die eigenen Schüler und die Klassenkonstellation ermöglicht.

Es zeigt sich in der Bearbeitung dieses neueren psychologischen Ansatzes, dass die klassischen Theorien keineswegs an Bedeutung eingebüßt haben. Speziell die Erkenntnisse der oben beschriebenen Lerntheorien wurden von Patterson und Bank (1989) mit großem Forschungsaufwand in ein stimmiges und praxisnahes Konzept integriert.

3.2 Einflussfaktoren und Erscheinungsformen

Nach der Erörterung verschiedener theoretischer Ansätze wird in den folgenden Abschnitten der Frage nach den potentiellen außer- und innerschulischen Aggressionsfeldern nachgegangen, die zur Aktualgenese von Gewalt im Schulalltag führen, sowie nach deren typischen Erscheinungsformen. Oft verleiten monokausale Ursachen-Wirkungs-Zusammenhänge zu vorschnellen Deklarationen und die Ursache für Gewalttätigkeit wird ausschließlich auf die Persönlichkeit, die familiäre Sozialisation, die Integration in eine delinquente Jugendkultur oder auf einen unkontrollierten Medienkonsum zurückgeführt (vgl. Wenzel 1995, S. 170). Eine summative Rezeption der verschiedenen Perspektiven macht vor allem eines sehr deutlich: Aggression wird durch ein multifaktorielles Wechselspiel im Rahmen der individuellen Sozialisation verursacht. Soll Prävention gelingen, gilt es möglichst viele dieser Faktoren zu berücksichtigen. Dies soll der folgende Überblick über die wichtigsten Einflussfaktoren verdeutlichen.

3.2.1 Ausmaß und Erscheinungsformen schulischer Gewalt

Mediale Berichterstattungen suggerierten insbesondere in den 1990er Jahren sowie im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts einen rasanten Anstieg der Gewalt an Schulen. Die Nennung der Neuköllner Rütli Schule weckt noch heute den Gedanken an Schüler, welche scheinbar

die ‚Gewalt‘ über die Berliner Schule an sich rissen, während andernorts Schreckensmeldungen von Amok-Läufen an deutschen Schulen eine wahre Medien-Hysterie entstehen ließen. Wissenschaftliche Daten werfen jedoch ein anderes, teilweise sogar Gegenteiliges Licht auf den Ist-Zustand. Gerade im Falle der Rütli-Schule wurden nach dem Aufflammen der Presseflut viele Fälle medialer Inszenierungen bekannt, die das tatsächliche Gewaltvorkommen stark übertrieben darstellten.

Wissenschaftliche Untersuchungen machen zudem deutlich, dass es sich bei Jugendlichen, die bereit sind, massive Gewalt anzuwenden und dies auch tun, um einen sehr kleinen ‚harten Kern‘ handelt. Dieser umfasst je nach Abgrenzungskriterien zwischen zwei und maximal vier Prozent der Schüler an deutschen Schulen (vgl. u.a. Forschungsgruppe Schulevaluation 1998; Fuchs et al. 2005; Tillmann et al. 2007). In einer repräsentativen Langzeitstudie von Fuchs et al., die sich über zehn Jahre erstreckte und drei Messzeitpunkte (1994-1999-2004) aufweist, konnte im Gegensatz zu medial vermittelten Annahmen sogar eine leichte Abnahme des Gewaltniveaus an den untersuchten Schulen datiert werden. Bei den allermeisten Items, in denen verschiedene Formen physischer, psychischer und verbaler Aggression gemessen wurden, zeigten sich monoton sinkende Gewalthäufigkeiten (Fuchs et al. 2005, S. 70-77). Ausnahmen von diesem Trend sind lediglich die Items „Mit der Clique laut über eine andere Clique herziehen“ sowie „In der Schule Türen, Fenster, Toiletten etc. beschädigt“ und damit keine Formen körperlicher Gewalt gegen Personen. Zudem überschritt nur eine Gewaltaktivität bei einer Errechnung des arithmetischen Mittels im Jahr 2004 einen Wert über 2,0 (auf einer Skala von 1 = nie bis 5 = sehr oft). Es handelte es sich um das Item „Einen Mitschüler beschimpfen“ (2,4). Alle anderen Formen, so signalisieren es die Zahlen (< 2), kommen ausgesprochen selten vor. Dieser rückläufige Trend konnte sogar noch deutlicher auch für den Anteil des ‚kleinen harten Kerns‘ am gesamten Gewaltvorkommen aufgezeigt werden, was möglicherweise ausschlaggebend für den allgemein abnehmenden Trend sein könnte (s. Tabelle 2):

Tabelle 2: Anteil des ‚kleinen harten Kerns‘ am verursachten Gewaltaufkommen insgesamt

Jahr	Gewaltformen			
	Physisch	Psychisch	gg. Sachen	Verbal
1994	31,2 %	35,5%	35,6%	8,3%
1999	28,3%	25,6%	27,8%	6,9%
2004	24,9%	24,1%	25,2%	6,9%

Anmerkung: Schüler mit einem Wert von 5 oder mehr auf einer 10er-Skala bei physischer Gewalt am Gewaltaufkommen in Schulen im Zeitvergleich. Aus: Fuchs et al. 2005, S. 106

Wenngleich der beschriebene Anteil (knapp ein Viertel des gesamten Gewaltvorkommens) für eine so kleine Gruppe (bezieht zwischen zwei und acht Prozent) (vgl. Fuchs et al. 2005, S. 106) immer noch hoch zu sein scheint, zeigen die Ergebnisse der Studie doch einen stark abnehmende Trend: In den Bereichen physischer, psychischer Gewalt sowie Vandalismus war der Anteil des durch den harten Kern verursachten Gewaltvorkommens 1994 durchschnittlich noch zwischen sechs und zehn Prozent größer als zwanzig Jahre später.

Eine weitere Langzeitstudie, in der Tillmann gemeinsam mit seiner Forschungsgruppe die Jahre 1972 und 1995 mit Hilfe ehemals gewonnener Testdaten sowie aktuell selbst erfasster Daten verglich, kam jedoch zu anderen Ergebnissen. Trotz ausreichend kritischer Perspektive gegenüber dem Zeitvergleich - immerhin 20 Jahre, in denen das Gewaltverständnis sich zweifelsohne verändert hat - sahen die Wissenschaftler in ihren Ergebnissen eher einen gegenteiligen Trend. Sie konstatierten anhand der einbezogenen Daten einen Anstieg abweichenden Verhaltens bei Jugendlichen zwischen 13 und 16 Jahren (Tillmann/ et al. 2007, S. 147).

Interessant ist überdies, dass die meisten Studien deutliche Unterschiede in der Wahrnehmung und Interpretation von Gewalt durch Schüler und Lehrkräfte zu erkennen geben (ebd., S. 77-96). Demnach wird das Ausmaß an Gewalt durch Schulleiter und Lehrkräfte (insbesondere weibliche) allgemein höher eingeschätzt, als es von Schüler angegeben wird (Hurrelmann/Bründel 2007, S. 64-65). Höchstwahrscheinlich sind diese Differenzen auf einen weiteren Gewaltbegriff der Pädagogen zurückzuführen und sollten daher auch bei der Interpretation von Untersuchungsergebnissen, wie beispielsweise den hier genannten, aber auch den später dargestellten eigenen Ergebnissen, beachtet werden. Denn gleichzeitig sehen die Schulleiter und Lehrer sich „eher in der Rolle der Leidtragenden, die mit diesen defizitiven Lernbedingungen konfrontiert werden und sie pädagogisch kompensieren sollen“

(Melzer et al. 1998, S. 190), während die Schüler, wie verschiedene Studie zeigen (z.B. Schwind et al. 1997; Funk 1995), die Schule und deren Bedingungen selbst (u.a. durch Leistungsdruck, Frustration) viel stärker als einen Gewaltauslöser bewerten.

Was die Häufigkeit der ausgeübten Gewaltformen anbelangt, so lässt sich nur schwer eine allgemeine Reihenfolge nennen. Ein weitgehender Konsens besteht höchstens darüber, dass verbale Formen innerhalb schulischer Grenzen (wie auch außerhalb) in aller Regel am häufigsten in Erscheinung treten (vgl. u.a. Fuchs et al. 2005, S. 72). Dies ist insbesondere in den höheren Klassen der Fall, vermutlich durch den fortwährenden Zuwachs an verbalen Kommunikationsfähigkeiten bedingt. Körperlich ausgeübte Gewalt von Schülern wurzelt laut Fuchs und Kollegen zumeist in Provokationen. Immerhin 36,9% der befragten SchülerInnen gaben an, physische Gewalt infolge einer Provokation (selten, gelegentlich, oft oder sehr oft) angewandt zu haben, und stellten damit innerhalb der Untersuchung nach verbaler Gewalt und Vandalismus die am dritthäufigsten gemessene Gewaltform (vgl. Fuchs et al. 2005, S. 71-80).

Exkurs: Mobbing an Schulen

Ein besonders häufig auftretendes und viel diskutiertes, allerdings aufgrund seiner Subtilität nur allzu leicht übersehbares Phänomen an Schulen ist das sogenannte Mobbing oder Bullying. Der schwedische Psychologe Dan Olweus widmete dem Bullying zahlreiche Forschungsarbeiten. Der Begriff Bullying bezeichnet eine spezielle Erscheinungsform aggressiven Verhaltens, das durch wiederholte und über einen längeren Zeitraum andauernde schädigende Handlungsmuster gekennzeichnet ist und von einem oder mehreren SchülerInnen ausgeführt wird (vgl. Olweus, 2002). Zudem besteht ein Kräfteungleichgewicht zwischen Täter (Bully) bzw. Tätergruppe (Bullies) und dem wehrlosen Opfer (Victim). Dieses Ungleichgewicht kann auf tatsächlich vorhandener oder subjektiv wahrgenommener Unterlegenheit in Bezug auf die physische Stärke, die verbalen und sozialen Fähigkeiten oder dem zugeschriebenen Status in der Peer-Group basieren (vgl. Scheithauer et al. 2007, S. 142). Das Vorkommen umfasst dabei körperliche und verbale Gewalt, aber auch Hänseleien oder Viktimisierung durch systematische Ausgrenzung einzelner SchülerInnen.

Im sozialen Kontext ‚Schule‘ tritt das Bullying häufig recht stabil auf und geht seitens der Opfer mit einer Vielzahl negativer Folgen wie etwa sinkendem Selbstbewusstsein und Depression bis hin zu Selbstmordgedanken einher. Dabei unterstützen neue Medien (z.B. ‚Cyberbullying‘ und ‚Happy Slapping‘ durch Internetforen oder Handy-Videos) oft noch die andauernde Viktimisierung. In der Bullyingforschung wird zudem häufig lediglich die Täter-

und/oder Opferperspektive betrachtet. Bullying tritt jedoch meist in Anwesenheit von weiteren Beteiligten auf und sollte als gruppendynamisches Phänomen betrachtet werden (vgl. Scheithauer et al. 2007, S. 141–152). Forschungen an Schulen bestätigen, dass in Fällen von Bullying/Mobbing in der Regel fast die gesamte Klasse involviert ist. Dabei kann, so Schäfer, neun von zehn Schülern eine distinkte Rolle im Bullying-Prozess zugewiesen werden (vgl. Schäfer/Korn 2004 S. 19). Sie können weiter als Außenstehende, Opfer, Verteidiger des Opfers, Täter und Assistenten oder Verstärker des Täters unterschieden werden, wobei jeder durch spezifische Handlungsmuster den Prozess weiter aufrechterhält. Präventive Ansätze müssen also bei einer Aufklärung über die oftmals unbewussten Rollen und deren Funktionen ansetzen und über das Aufzeigen und Einüben neuer Handlungsmuster den SchülerInnen einen Weg aus dem Bullying-Prozess ebnen.

Das Gewaltverhalten im Kontext der Schule scheint also durchaus einige Veränderungen in den vergangenen Jahrzehnten aufzuweisen, wobei eher qualitative als quantitative Unterschiede zu nennen sind, die überdies stark mit der Entwicklung medialer Möglichkeiten zusammenhängen. Auch Mobbing oder Bullying ist zweifelsohne kein Phänomen der Neuzeit, sondern hat sich lediglich den Gegebenheiten und Möglichkeiten der modernen Welt angepasst und vor allem einen eigenen Namen bekommen, der schnell große Bekanntheit erreicht hat. Trotz der eher geringen Veränderungen des Gewaltvorkommens an Schulen ist es aus genannten Gründen doch sinnvoll und notwendig, schulische Präventionsprogramme einzusetzen und weiterzuentwickeln. Inwiefern Gewalt durch außerschulische Bedingungen und Einflussfaktoren in die Schulen hineingetragen wird und welche Aspekte des Schulalltags dabei von Bedeutung sind, sollen die folgenden Abschnitte klären.

3.2.2 Außerschulische Einflussfaktoren

Bei einem Großteil der wissenschaftlichen Eminenz besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass Aggression von Schülern nur zu einem Teil auf schulische Bedingungen zurückzuführen ist und zumindest anteilig von außen in die Schule hereingetragen wird. Insbesondere auf die Erziehungsmethoden der Eltern wird häufig verwiesen, wenn Lehrer an ihre Grenzen geraten. Neben der Familie sind jedoch zahlreiche weitere Bedingungen an der Sozialisation der Kinder vor, während und nach ihrer Schulzeit beteiligt. Nachstehend sollen vier Aggressionsfelder bezüglich ihrer Auswirkungen auf schulische Gewaltphänomene untersucht werden: Familie, Individuum, Medien und Peers.

3.2.2.1 Aggressionsfeld Familie

„Erzeugen aggressive Kinder chaotische Familien oder sind desolate Familienverhältnisse der Nährboden für aggressives Verhalten der Kinder? Diese Frage lässt sich nicht eindeutig beantworten, doch liegen Verhaltensauffälligkeiten des Kindes fast immer Partnerprobleme der Eltern und unsicheres Erziehungsverhalten zugrunde“ (Hurrelmann/Bründel 1997, S. 37-38). Selten wird bestritten, dass die primäre Sozialisation im Rahmen der Familie weitreichende Folgen für die Entwicklung von (aggressiven) Verhaltensweisen des Kindes hat. Laien unterscheiden sich in diesem Aspekt kaum von der Haltung spezialisierter Wissenschaftler, welche die Familie zumeist sogar für den wichtigsten Einflussfaktor auf das Sozialverhalten der Kinder halten (vgl. u.a. Franiek/Reichle 2007; Gabriel/Bodenmann 2006; Koglin/Petermann 2008). Wie im vorangegangenen Abschnitt bereits erläutert, wurde Aggression „in vielen lernpsychologischen Experimenten und Studien als ein Verhalten bestätigt, das erlernt bzw. durch den familiären und sozialen Kontext bedingt und aufrechterhalten wird“ (Petermann 1998, S. 1017). Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn das aggressive Verhalten früh einsetzt und auf Grund genetischer und temperamentsbedingter Dispositionen (vgl. Aggressionsfeld Individuum) einen guten Nährboden findet. „Während die ersten Bindungserfahrungen den Hintergrund abgeben für die Entstehung aggressiver Verhaltensformen, können das elterliche Erziehungsverhalten, die Paardynamik sowie das emotionale Klima in einer Familie diese Entwicklung maßgeblich mitprägen“ (Diepold et al. 1997, S. 7). Insbesondere unter Lehrern scheint hinsichtlich dieser Zuschreibung Einigkeit zu herrschen: In einer Studie von Schwind und Mitarbeitern (Schwind et al. 2009, S. 95) hielten etwa 90 Prozent der befragten Lehrpersonen die familiären Verhältnisse ihrer Schüler für verantwortlich für im schulischen Kontext auftretende Gewaltphänomene. Derartige Fremdattribuierungen sind allerdings sehr kritisch und unter dem Blickwinkel ihrer Selbst-Entlastungsfunktion zu sehen.

Um zu einer differenzierteren Perspektive auf den häufig sehr pauschalisierend angeführten Einflussfaktor „Familie“ zu gelangen, sei die veränderte Rolle der ‚modernen Familie‘ genannt (um auch gesellschaftliche Faktoren mit einzubeziehen), einschließlich des jeweiligen Erziehungsstils im Zusammenhang mit dem familiären Klima und zahlreichen weiteren familiären Faktoren, wie aktuelle Publikationen zur Bindungstheorie und -forschung belegen (z.B. Bischof-Köhler 2011; Brisch/Heilbrügge 2010, Essau/Conradt 2004; Kißgen/Heinen 2011). Da auf die Familie im Rahmen der Evaluation allerdings kein direkter

Bezug genommen wird, sollen diese Faktoren hier lediglich angemerkt und nicht weiter vertieft werden.

3.2.2.2 Aggressionsfeld Individuum

Die in der Psychologie klassische Anlage-Umwelt-Diskussion wird auch, oder gerade im Bereich Aggression, immer wieder kontrovers geführt. Petermann weist diesbezüglich darauf hin, dass es in einigen Familien zu einem gesteigerten Vorkommen externalisierender Störungen kommt (Petermann 1998, S. 137). Dass hieraus jedoch auf eine genetisch Prägung geschlossen werden könne, so auch der Psychologe, ist ein Trugschluss. So lassen gemeinsame Eigenschaften von Familienmitgliedern in Anbetracht der ebenfalls gemeinsamen Sozialisation zunächst eher weniger auf genetische Hintergründe schließen, als dies bei deutlichen Unterschieden der Dispositionen der Fall wäre. Das Aufwachsen in einem von Gewalt geprägten Umfeld und die Einflüsse eines ungeeigneten Erziehungsstils konnten im letzten Absatz bestätigt werden. Dennoch, so wird am Ende dieses Abschnittes deutlich werden, wirken sich auch anlagebedingte Faktoren nachweislich auf aggressives Verhalten aus. Dabei ist vorweg anzumerken, dass Erblichkeitsschätzungen keine Aussagen über individuelle Verhaltensweisen liefern können, sondern ausschließlich über individuelle Unterschiede in der Bereitschaft oder Tendenz zu aggressivem Verhalten. Folglich steigt zwar das Risiko, ein aggressives Verhaltensrepertoire zu entwickeln, das spezifische Verhalten aber ist eher erlernt.

Einen Überblick über verschiedene Zwillings-, Familien-, und Adoptionsstudien bietet beispielsweise Baker (2002). Die Ergebnisse der Forschungsarbeiten legen sehr deutlich dar, dass antisozialem Verhalten genetische Prädispositionen zugrunde liegen. Demnach waren 50,6 Prozent der monozygotischen Zwillinge bei antisozialem Verhalten konkordant (übereinstimmend), wohingegen dies nur bei 23,4 Prozent der dizygotischen Zwillinge der Fall war (Baker 2002, S. 743). Zudem führt die Autorin die bisher größte Zwillingsstudie (10.000 Vpn.) im Zusammenhang mit kriminellem Verhalten an, in der die Erblichkeit der Anfälligkeit für kriminelles Verhalten mit einer Korrelation von .54 (nach den geltenden Vereinbarungen von Cohen (1988) entspricht dies einem starken Zusammenhang) angegeben wurde. Als relativ unerheblich erwies sich dabei das Geschlecht der getesteten Personen. „Das bedeutet, dass mehr als die Hälfte der Variation bei der Anfälligkeit für Kriminalität durch individuelle Unterschiede in der genetischen Prädisposition erklärt werden können“ (dies., S. 743). In den meisten Studien zeigten sich überdies altersabhängige Einflüsse der

Prädispositionen, die einen steigenden Einfluss der Gene mit fortschreitendem Alter nahelegen.

Auch verschiedene Adoptionsstudien kamen zu vergleichbaren Ergebnissen. Demnach zeigten diejenigen Erwachsenen, deren biologische Erzeuger straffällig waren, eine höhere Tendenz zu kriminellen Handlungen, selbst wenn die Adoptiveltern nicht straffällig waren. Gleichzeitig zeigte sich eine signifikante Person-Umwelt-Interaktion, welche sich durch eine deutlich höhere Tendenz zur Straffälligkeit ausdrückte, wenn sowohl biologische Erzeuger als auch die Adoptiveltern kriminelle Neigungen hatten (vgl. Baker 2002, S. 744).

Neben Erblichkeitsfaktoren spielen vor allem das Geschlecht sowie das persönliche Temperament bedeutsame Rollen, wenn interindividuelle Unterschiede in der Aggressionsgenese thematisiert werden. Mit dem Begriff Temperament wird auf Unterschiede in der emotionalen und motorischen Reaktionsbereitschaft, Aufmerksamkeit und Selbstregulation verwiesen. Diese personenspezifische Eigenschaft zeigt sich bereits in sehr frühem Alter und erweist sich als relativ stabil im Lebensverlauf (vgl. Essau/Conradt 2004, S. 133-134). Ein ‚schwieriges‘ Temperament, ausgezeichnet durch emotionale Labilität, Ruhelosigkeit und eine kurze Aufmerksamkeitsspanne, kann die Schwelle zu aggressivem Verhalten durchaus herabsetzen, doch wird auch bei starken Ausprägungen der beschriebenen Merkmale Aggression nur dann im Übermaß auftreten, wenn es dem erlernten Handlungsrepertoire entspricht. Zugleich wirkt sich das Temperament auch auf das restliche Sozialisationsgeschehen eines Kindes aus. Schwierigkeiten der Eltern, Geschwister oder Freunde, das Kind zu beruhigen und mit ihm in Interaktion zu treten, beeinflussen wiederum dessen Verhalten und letztlich auch den fortwährenden Lernprozess. Neben dem individuellen Temperament kommt im untersuchten Altersabschnitt auch dem pubertätsspezifischen Explorationsverhalten Jugendlicher eine wichtige Rolle zu, welches mit einem verstärkten Einfluss der Peers auf die Entwicklung der Heranwachsenden einhergeht. Dies wird jedoch im folgenden Abschnitt gesondert behandelt.

Geschlechtsvergleichende Studien lassen auf den ersten Blick oftmals annehmen, Gewalt sei ein männliches Phänomen. Dieses Stereotyp muss mittlerweile jedoch stark relativiert werden. Vielmehr sind es unterschiedliche Ausdrucksweisen und Anlässe, die sich beim jeweiligen Geschlecht häufiger im Verhaltensrepertoire etablieren als beim anderen. So kommen Formen körperlicher Gewalt häufiger bei männlichen Personen vor, wohingegen relationale Aggression tendenziell eher ein weibliches Phänomen zu sein scheint.

Verbale Aggression sowie solche, die in Folge von Provokationen gezeigt wird, zeigt sich geschlechtsbedingt recht ausgewogen. Bei aggressivem Verhalten ohne provokativen Anlass liegen die männlichen Personen allerdings wieder vorne (vgl. Nolting 2008, S. 150). Es lassen sich also durchaus Unterschiede konstatieren, doch fallen diese wesentlich geringer aus, als dies häufig pauschalisierend angegeben wird.

Was die Ursache dessen angeht, sind die Meinungen durchaus heterogen. Barbara Krahé unterscheidet drei Erklärungsansätze (2001): Die Hormon-Hypothese, welche den männlichen Testosteron-Wert für eine erhöhte Aggressivität verantwortlich macht; die Evolutions-Hypothese, die insbesondere bei jungen Männern zu verstärktem Konkurrenzverhalten führt; und nicht zuletzt die Geschlechtsrollen-Hypothese, welche Lern- und Sozialisationsprozesse maßgeblich betont. Ebenso wie generell im Zusammenhang mit der Genese von Aggression ist es meine Überzeugung, dass auch bei geschlechtstypischen und temperamentsbedingten Differenzen verschiedene Einflussfaktoren eine Rolle spielen und diese nur in ihrer Gesamtheit zu dem jeweiligen Ergebnis führen. In komplexer Wechselwirkung mit den zahlreichen weiteren Einflussfaktoren wirken sie sich auf die Entstehung aggressiven Verhaltens aus.

3.2.2.3 Aggressionsfeld Medien

Wenngleich mediale Einflüsse im Rahmen der vorgenommenen Evaluation keine Rolle spielen, soll das Thema aufgrund seiner Präsenz bei Diskussionen um relevante Einflussfaktoren von Gewalt hier eine kurze Erwähnung finden. Einhergehend mit einem expandierenden medialen Konsumverhalten, wurden mittlerweile zahlreiche Studien u.a. zum Zusammenhang von gewalthaltigen Filmen und aggressivem Verhalten angelegt. Sowohl experimentelle als auch Langzeitstudien bestätigten einen leichten, aber dennoch signifikanten Anstieg von aggressivem Verhalten nach dem direkt vorangegangenen bzw. zeitlich überdauernden Konsum gewalthaltiger Szenen (vgl. Essau/Conradt 2004, S. 135-137). Eine allgemein akzeptierte theoretische Fundierung des Verhältnisses von Medienkonsum und Verhalten liegt bislang jedoch nicht vor. Die Erziehungswissenschaftlerin Charmaine Lieberz fasst die Problematik folgendermaßen zusammen: „Das größte Problem der neuen Kindheit ist Unausgewogenheit. Wir bieten den Kindern

- zu viele künstliche und zu wenig reale Welten,
- zu viel Passivität statt Bewegung und Eigentätigkeit,

- zu viele visuelle und zu wenig andere Sinneseindrücke,
- zu viele Informationen aus zweiter Hand statt Primärerfahrungen,
- zu viel Konsum und zu wenig Kreativität“ (zit. aus: Struck 2001, S. 5).

Ähnlich wird dies von Hurrelmann und Kollegen formuliert, welche die uneingeschränkte Nutzung von Fernsehen, Internet und Computer(Spielen) für eine Überstimulierung der Sinneseindrücke von Kindern und Jugendlichen verantwortlich machen, die in vielen Fällen nicht ausreichend verarbeitet werden können. Gleichzeitig findet eine Unterstimulierung der emotionalen, haptischen, taktilen und motorischen Sinnesbereiche statt, welche zu Einschränkungen in vielen Bereichen ihres Gefühls- und Körperlebens und somit zu verringerter Selbstkontrolle führt (vgl. Hurrelmann 1999, S. 15-16).

Der Medienkonsum wird im Rahmen dieser Arbeit jedoch keine relevante Rolle spielen, weshalb hier die kurze Beschreibung des Einflussfaktors ausreichen soll. Stattdessen folgt eine intensive Diskussion schulischer Einflüsse, in deren Umfeld die schulische Gewaltprävention gelingen muss.

3.2.3 Innerschulische Einflussfaktoren

In unserer wie auch in anderen industriellen Gesellschaften lösen sich Kinder und Jugendliche spätestens mit Beginn ihrer Schullaufbahn partiell aus dem Interaktionsbereich Familie und verbringen etwa bis zum Ende des zweiten Lebensjahrzehnts viel Zeit im Interaktionsbereich der Schule. Rollenerwartungen, Interaktionsformen und normative Ansprüche unterscheiden sich dort teilweise deutlich von dem, was den Heranwachsenden aus dem familiären Bereich bekannt und vertraut ist. Die Schule nimmt gewissermaßen eine Zwischenstellung zwischen Familie (Liebe, Zuneigung, affektive Dimension) und Gesellschaft bzw. Berufsleben (Leistung, Sachorientierung, Wissen und Können) ein.

Dass innerschulische Bedingungen eine nicht unerhebliche Wirkung auf das Verhalten und die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden besitzen, konnte in einer Vielzahl von Untersuchungen nachgewiesen werden (u.a. Fend 1997; Forschungsgruppe Schulevaluation 1998; Tillmann et al. 2007). Welche Indikatoren sich innerhalb des Spannungsfeldes Schule als gewaltauslösend identifizieren lassen, soll im Folgenden diskutiert werden. Zuvor sollen jedoch zunächst der tatsächliche Ist-Zustand sowie die Erscheinungsformen und Häufigkeiten schulischer Gewalt hinterfragt werden.

3.2.3.1 Soziales Klima und Lernkultur

Nachfolgend habe ich einige Faktoren des sozialen Klimas und der Lernkultur von Schulen zusammengetragen, die empirischen Befunden zufolge an der Genese einer gewaltförderlichen bzw. gewalthinderlichen Schulkultur beteiligt sind. Materialreich und mit Hilfe unterschiedlicher Analysestrategien wurde von der Forschungsgruppe Schulevaluation die „Relevanz der Schulhauskultur für die Entstehung und das Ausmaß von Gewalt unter Schülern nachgewiesen [...]. Insbesondere die Lehrerprofessionalität, der Umgang von Lehrern mit Gewalt und das intakte Klima bzw. die Interaktion innerhalb der Klasse sind wichtige Prädiktoren bzw. Protektoren“ (Melzer et al. 1998, S. 217).

Bevor diese Bereiche nun im Einzelnen diskutiert werden, möchte ich noch kurz auf einige allgemeine Aspekte des Schulalltags verweisen, die eine erhöhte Gewaltbereitschaft zur Folge haben können.

Zunächst sei genannt, dass Schule einen wichtigen und auch zeitlich nicht unerheblichen Lebensraum darstellt, in dem zwangsläufig unterschiedliche Interessen aufeinanderstoßen. Dies kann in der Konsequenz zu Auseinandersetzungen und Konflikten führen, die mehr oder weniger gewalttätig verlaufen. Darunter fallen etwa das Bedürfnis nach Ruhe und Rückzugsmöglichkeiten einerseits und der Drang zum Herumtoben auf der anderen Seite. Beides steht zudem gegebenenfalls im Kontrast zum Vorhaben der Lehrperson, die von den SchülerInnen Konzentration und Aufmerksamkeit erwartet.

Auch soziale Inkompetenz kann zu handgreiflichen Auseinandersetzungen zwischen SchülerInnen führen: So wird etwa mangels erlernter konstruktiver Handlungsoptionen, Gewalt angewandt. Dass die Parameter Nähe und Distanz im Klassenzimmer kaum reguliert werden können, trägt zusätzlich zu angespannten Beziehungen bei. Hinzu kommt der teilweise belastende Umgang mit schulinternen Leistungsanforderungen, der - wie bereits oben angedeutet wurde - nicht selten zu Hilflosigkeit und Resignation führt. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die SchülerInnen zu hohe Erwartungen an sich selbst stellen. Welche Auswirkungen dieser Erwartungshaltung auf das Gewaltpotential der Heranwachsenden hat, wurde weiter oben bereits geschildert.

Ein weiterer Aspekt, den ich vor der Analyse der sozialen Beziehungen und der Professionalität der Lehrkräfte nennen möchte, sind die fehlenden Möglichkeiten zur Befriedigung verschiedener Grundbedürfnisse während der Unterrichtszeit. Dazu zählt neben einer gesunden Ernährung und einem angenehmen Lernumfeld auch das Ausleben des

natürlichen Bewegungsdrangs. All diese Bedürfnisse müssen während der meisten Unterrichtsphasen unterdrückt bleiben. Nicht zu unterschätzen sind zudem die sogenannten ‚strukturellen Ursachen‘ wie der empfundene Leistungsdruck durch soziale Vergleiche und Verständnisschwierigkeiten durch (zu) schnelles inhaltliches Voranschreiten, der 45-Minuten-Rhythmus, das lange Sitzen auf teilweise unergonomischen Stühlen, die Klassengröße, etc. (vgl. Miller 1994, S. 309).

Schüler-Lehrer-Verhältnis

Lehren und Lernen ist stets eingebettet in zwischenmenschliche Beziehungsabläufe (vgl. Hurrelmann/Bründel 2007, S. 126). Eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung gilt als entscheidender Faktor für die Prävention aggressiven Verhaltens in der Schule, da er u.a. zur Identifizierung mit der gesamten Schule beiträgt. Entsprechend hebt Funk infolge einer Nürnberger Schülerstudie problembelastete Beziehungen zwischen Schülern und Lehrpersonen als Indikator für Gewalthandeln und Gewalteinstellungen hervor (Funk 1995, S. 201-203), während er eine entscheidende Wirkung problembelasteter Beziehungen zwischen Schülern nicht bestätigen konnte. Als wichtigsten Risikofaktor nimmt er ein stigmatisierendes bzw. etikettierendes Lehrerverhalten an, welches die unerwünschten Verhaltensweisen eher fördert als ihnen entgegenwirkt. Melzer et al. halten ein solches Lehrerverhalten im schlimmsten Falle sogar einer dauerhaften Manifestation devianten Verhaltens ihrer Schüler zuträglich (vgl. Melzer et al. 1998, S. 191). Problematisch scheint hierbei vor allem, dass fehlende Kontrolle und Rückmeldung zum Unterrichtsgeschehen die Anfälligkeit des Lehrberufs für Selbsttäuschungen erhöht und somit die Professionalisierung erschwert (hierzu weiter unten Ausführlicheres).

Schüler-Schüler-Verhältnis

Voraussetzung für ein gutes Verhältnis zwischen Schülern ist eine positive Grundstimmung innerhalb der Klasse, u.a. bedingt durch eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung und gegebenenfalls notwendige integrationsfördernde Maßnahmen der Lehrperson. Entscheidend für den adäquaten Einsatz solcher Maßnahmen ist dabei nicht nur wie häufig Konflikte entstehen, sondern auch, ob es bestimmte Schüler gibt, die immer wieder als Initiatoren oder Betroffene in derartige Situationen verwickelt sind und ob sich auf der anderen Seite Schüler ausmachen lassen, die ein positives Konfliktverhalten an den Tag legen und bemüht sind, bei Streitigkeiten zu schlichten (vgl. Walker 2000, S. 14). Trotz des geringen Einflusses auf die Gewalthandlungen selbst fiel in Funks oben genannter Untersuchung (1995) auf, dass ein

Zusammenhang zwischen schlechten Schüler-Beziehungen und dem Opferstatus einzelner Personen besteht. Dieses Ergebnis weist erneut auf die besondere Bedeutung von Desintegrationserfahrungen für das Gewaltvorkommen in der Schule hin.

Lehrer-Lehrer-Verhältnis

Nicht zuletzt spielt auch das Verhältnis der Lehrpersonen untereinander sowie zur Schulleitung eine wichtige Rolle für das allgemeine Schulklima. Besteht kein Minimalkonsens über Regeln und Konsequenzen im Kollegium, drückt sich die Unsicherheit der SchülerInnen über das angemessene Verhalten nicht selten in erhöhtem Konfliktpotential aus (vgl. Hurrelmann/Bründel 2007, S. 124). Kooperation, Fairness, gegenseitige Unterstützung und vor allem Offenheit stellen sicher, dass Lehrpersonen keine Ohnmacht im Zusammenhang mit schwierigen Situationen verspüren und stattdessen selbstbewusst und mit großem Handlungsrepertoire positive Vorbilder für ihre SchülerInnen sein können. Verfolgen alle zudem das gleiche Ziel, schauen hin und greifen gegebenenfalls mit einheitlichem und allseits bekanntem Regelwerk ein, kann Gewalt auch durch ein gutes Lehrer-Lehrer-Verhältnis vorgebeugt und entgegnet werden.

Lehrerprofessionalität und Umgang mit Gewalt

Nicht nur aus interaktionstheoretischer Perspektive hat das Lehrerhandeln einen Einfluss auf das Gewaltgeschehen an der Schule bzw. in der Klasse, auch Aspekte des Unterrichtens und der Unterrichtsgestaltung wirken sich überdies auf Aspekte des sozialen Miteinanders aus (vgl. Melzer et al. 1998, S. 191). Zur Lehrerprofessionalität zählen neben didaktischen Kompetenzen, Gerechtigkeit und Förderkompetenzen durchaus auch soziale Fähigkeiten. Als gewaltpräventiv wirksam wurde von Meier unter Verwendung des Begriffes ‚Lernkultur‘ vor allem ein lebensweltbezogener und schülerorientierter Unterricht sowie ein an den Schülerbedürfnissen ausgerichtetes Förderengagement hervorgehoben (vgl. Meier 1997, S. 235). Die Studie der Forschungsgruppe Schulevaluation bestätigt dessen Ergebnisse und konnte bei Klassen, die wenig Beteiligung an Gewalthandlungen angaben, meist auch hohe Werte des Items ‚Lehrerprofessionalität‘ bestätigen (vgl. Melzer et al. 1998, S. 211): Am deutlichsten negativ mit dem Auftreten weicher und härterer Aggression und somit am wirksamsten, was die Gewaltprävention anbelangt, waren hierbei die Korrelationen der Items ‚didaktische Kompetenz‘ (-.57) sowie ‚Gerechtigkeit‘, ‚Diskursorientierung‘ (jeweils -.45) und ‚Förderkompetenz‘ (-.42). Als auffällige Risikofaktoren erwiesen sich hingegen vor allem

„pejoratives Lehrerhandeln“ (.56) (SchülerInnen vorführen, schlecht machen), „etikettierendes Lehrerhandeln“ und mit Abstand am deutlichsten „aggressives Lehrerhandeln“ (.68).

Aggressives Lehrerhandeln ist nicht zuletzt auf Grund der Hierarchie im Klassengefüge stark tabuisiert und wird von vielen SchülerInnen (und Eltern) schweigend erlitten (Singer 2002, S. 130). Dies scheint durchaus problematisch vor dem Hintergrund der aufgezählten Untersuchungsergebnisse: von allen Items, sowohl den präventiv wirksamen als auch den gewaltförderlichen, erwies sich von Lehrpersonen ausgehende Gewalt als dasjenige mit der deutlichsten Korrelation zu sowohl weichen als auch harten Formen der Schülergewalt (vgl. Melzer et al. 1998, S. 211). Überwiegend handelt es sich dabei um psychische und verbale Gewalt, während die Lehrkraft sich oftmals nicht darüber bewusst ist, welche Schädigungen dabei gegebenenfalls bei den Schülern entstehen können. Die verbale und kognitive Überlegenheit der Lehrperson ruft bei den Heranwachsenden angesichts sarkastischer oder zynischer Bemerkungen, Abwertungen und Missachtungen nicht selten Ängste, Ärger oder Ohnmachtsgefühle aus. Gleichzeitig dienen diese „berufstypischen Gewaltmuster“ den Schülern gegebenenfalls auch noch als erfolgreiche Modell. So mahnen, drohen, strafen Lehrkräfte und üben damit mehr Gewalt aus, als sie sich dessen bewusst sind (vgl. Miller 1994, S. 309).

Zudem muss auch die schultypische „strukturelle Gewalt“ von den Unterrichtenden als Faktum anerkannt werden, zumal die meisten Schulen – öffentliche wie auch private – per se als Pflichteinrichtungen zu betrachten sind, die über die Zukunft der SchülerInnen entscheidend mitbestimmen. Zu den Formen struktureller Gewalt an unseren Schulen, die auf die Heranwachsenden mitunter großen Druck und Frustration ausüben, zählen u.a. die Schulpflicht und die Zuweisungen zu Schultypen und Klassen mit den zugehörigen Lehrpersonen sowie Benotungen und Disziplinierungen. Gerade Schüler, welche diese strukturelle Form der Gewalt häufig im negativen Sinne zu fühlen bekommen, reagieren nicht selten selbst mit Gewalt (vgl. Strittmatter 2002, S. 67).

3.2.3.2 Aggressionsfeld Peers

Neben der Familie treten im Laufe der Entwicklung die Peers, also die Gleichaltrigen, als weitere zentrale Sozialisationsinstanz hinzu. Schule spielt hierbei insofern eine wichtige Rolle, als dass die Heranwachsenden im stets im Kontext Gleichaltriger interagieren und Schule als ein zentraler Ort sowohl der Bildung enger Freundschaften als auch eher loser

Gleichaltrigengruppen gelten kann. Während der Jugendphase findet ein natürlicher Ablösungsprozess vom Elternhaus statt, in der Erikson (1968) in seiner Theorie von Identität vs. Identitätsdiffusion eine Identitätskrise ausmachte, die er als Periode der Verwirrung und des Angespanntseins beschrieb, in der Jugendliche mit verschiedenen Wertvorstellungen experimentieren, bevor sie sich auf bestimmte Ziele und Werte festlegen. Der Begriff der Krise für den Prozess des Infragestellens von Werten wird von modernen Theoretikern jedoch nicht länger verwendet. Vielmehr umschreibt das Wort Exploration in diesem Zusammenhang den Prozess, in dem der Jugendliche meist ohne besondere Vorkommnisse zu einer organisierten Selbststruktur findet (vgl. Berk 2010, S. 526-527). Die Heranwachsenden bemühen sich über die Integration in Gruppen Gleichaltriger und die damit einhergehende Distinktion von der Erwachsenenwelt, eine eigene Identität zu entwickeln. Während dieser partiellen Herauslösung des Individuums aus dem familiären Kontext kommen der Peer-Group als Zusammenschluss von Freunden zahlreiche ‚Aufgaben‘ zu, unter anderem die Vermittlung von Normen, Werthaltungen und Verhaltensweisen (vgl. Fuchs/Luedke 2003, S. 170).

Innerhalb der Peer-Group existiert in der Regel ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl, einhergehend mit gegenseitiger Solidarität und eigenen sozialen Umgangsformen. Im Gegensatz zu den asymmetrischen Familienbeziehungen herrscht hier ein symmetrisches Verhältnis der Mitglieder zueinander. Dieser Umstand und die starke Identifizierung mit den Gleichaltrigen intensivieren überdies die Effekte des Modell-Lernens. Hinzu kommt, die altersentsprechend geringere Beaufsichtigung durch die Eltern sowie das häufig als pubertätsspezifisch bezeichnete Verlangen nach Grenzüberschreitung und herausforderndem Verhalten. Gewaltbereite Gruppen verstärken dabei durch einen gewissen Konformitätsdruck abweichendes Verhalten einzelner Mitglieder gegenseitig und festigen somit antisoziale Verhaltensschemata, wie bereits weiter oben im Prozessmodell der antisozialen Entwicklung von Patterson und Bank (1989) geschildert. Auch die offensive Abgrenzung gegenüber anderen Jugendgruppen kann die Feindseligkeit zwischen denselben erhöhen. Intergruppalen Zuschreibungsprozesse im Sinne der Sündenbock-Theorie (s. 3.1.2 Emotions-Theorien) führen dann nicht selten zu aggressiven Auseinandersetzungen.

Besonders im Bereich der Jugenddelinquenz ist der Einfluss der Peer-Groups empirisch gut nachgewiesen (vgl. Varbelow 2000, S. 129/ Essau/Conradt 2004, S. 133). Häufig tritt abweichendes Verhalten jedoch nur vorübergehend im Verlaufe der Pubertät in Erscheinung und wird mit dem Beginn des Erwachsenen-Lebens von anderen Verhaltensschemata

abgelöst. Beibehalten wird es vor allem von denjenigen, die bereits in der frühen Kindheit auffälliges Verhalten an den Tag legten, wie Studien zur Stabilität aggressiven Verhaltens belegen (vgl. Petermann 2005, S. 12-15; Schmidt-Denter 2005, S. 142-144). Lösel und Bender betrachten delinquentes Verhalten in Peer-Groups hingegen aus einer anderen Perspektive: Aggression diene als natürlicher Ausdruck von Statuspassagen zur Erwachsenenrolle. Die Autoren stellen in diesem Zusammenhang die Hypothese auf, dass Jugendliche ohne delinquente Tendenzen eine verzögerte Pubertät aufweisen (Lösel/Bender 1997, S. 39). Aggressives Verhalten während der Pubertät kann demnach zumeist als eher kurzweiliges Übergangs- oder Abgrenzungsproblem interpretiert werden und ist an sich noch kein Prädiktor eines dauerhaft abweichenden Lebensstils. Neben der Peer-Group repräsentieren in diesem Entwicklungsabschnitt verschiedene mediale Angebote einen weiteren relevanten Einflussfaktor. Inwiefern Fernseher, Computer und Co die soziale Entwicklung der Heranwachsenden beeinflussen (können), soll der folgende Abschnitt klären.

3.2.3.3 Bildungsniveau, Alter und Geschlecht

„Die häufigsten physischen Gewalthandlungen an bzw. in Schulen werden von 12- bis 15-jährigen männlichen Schülern begangen“ (Hurrelmann/Bründel 2007, S.67). Diese These wird durch die Ergebnisse der meisten Studien gestützt (u.a. Forschungsgruppe Schulevaluation 1998; Fuchs et al. 2005; Tillmann et al. 2000). Es wird hierbei recht einheitlich angenommen, „dass aggressives Verhalten unter Kindern weit verbreitet ist, wobei die Auftretenshäufigkeit bei älteren Kindern bis zur Pubertät ständig zunimmt (Petermann 1998, S. 1016). Während der Pubertät drückt sich der alterstypische Drang zur Grenzüberschreitung und Distinktion gegenüber der Erwachsenenwelt, einhergehend mit hormonellen Aufwallungen, häufig in körperlicher Aggression gegen Gegenstände und Personen aus. In der weiteren Entwicklung flacht aggressives Verhalten bei den meisten Heranwachsenden wieder deutlich ab. Was verbale Gewalt anbelangt, deutet sich allerdings ein anderer Trend ab, der mit den zuwachsenden kognitiven und verbalen Kompetenzen konstant bis auf ein bestimmtes individuelles Niveau ansteigt. Auch in Bezug auf Bildungsniveau und Geschlecht gibt es deutliche Unterschiede zwischen verbaler und physischer Gewalt. Die Ergebnisse der Langzeitstudie von Fuchs et al. weisen dementsprechend darauf hin, dass das Verhältnis sowohl der Schultypen als auch der Geschlechter im Falle verbaler Gewalt deutlich ausgeglichener ist, als dies bei physischer Gewalt gemessen wurde (Fuchs et al. 2005, S. 80-87). Zudem konnten sie in allen drei

Erhebungswellen einheitlich feststellen, dass die „Gewalthäufigkeit mit sinkendem Bildungsniveau steigt“ (dies. 2005, S. 84), sowie dass Schülerinnen in allen untersuchten Gewaltindizes (verbale, physische, psychische Gewalt und Vandalismus) niedrigere Werte aufwiesen als die männlichen Teilnehmer der Untersuchung. Eine Studie an skandinavischen Schulen bestätigt die einheitlich höhere Ausprägung von männlichen Gewalttätern und –opfern, wobei die Opferzahlen mit dem Alter konstant absinken, während die Täterschaft bis zur neunten Klasse (bei Jungen) eher zunimmt (Olweus 1995, S. 3-29). Unstrittig ist, dass auch Schülerinnen Gewalt ausüben. In der Regel bevorzugen diese jedoch weniger offensichtliche Formen wie psychische oder verbale Aggression. Sie nutzen dabei häufig eher raffinierte manipulative Methoden wie etwa üble Nachrede oder die Verbreitung von Gerüchten. Diese versteckte Ausübung von Aggression könnte dazu führen, dass Mädchen-Gewalt bei einigen Untersuchungen nur unzureichend erfasst wird. Zudem sei angemerkt, dass Mädchen möglicherweise eher dazu tendieren, ihr Gewaltverhalten nicht offen anzugeben, um dem weiblichen Rollenmuster zu entsprechen. Doch auch unter Mädchen gibt es einen kleinen harten Kern, der ebenso wie die Jungen massive körperliche Gewalt verübt. Laut Petermann scheint sich sogar ein Trend abzuzeichnen, bei dem sich gewisse Ausdrucksformen von Aggression bei Jungen und Mädchen stetig annähern (vgl. Petermann/Petermann 2005, S. 10).

Es bleibt jedoch bei unvorhersehbaren wie auch bei erwarteten Ergebnissen wichtig, deren Hintergründe und Zustandekommen stets kritisch zu hinterfragen. Schließlich können Korrelation von Schulform, Geschlecht und Alter mit Gewalt nichts über die dahinter liegende Kausalität aussagen. Bei schulformvergleichenden Studien wird zudem häufig vergessen, dass es sich beim Gewaltvorkommen auch um milieuspezifische Merkmale der Schülerpopulation handelt. So erklärt sich die höhere Belastung an Haupt- und Förderschulen mitunter auch dadurch, dass die Schulen oft in sozialen Brennpunkten liegen und deren SchülerInnen ohnehin zu den ‚Verlierern‘ der Modernisierung zählen (vgl. Hurrelmann/Bründel 2007, S. 93). Ein weiterer Punkt, der die Ergebnisse beeinflussen könnte, ist der höhere Mädchen-Anteil in Gymnasien, verglichen mit Haupt- und Sonderschulen. Der geringere Anteil physischer Gewalt an Gymnasien kommt sicher zu einem Teil auch dadurch zu Stande.

3.3 Folgen von (schulischer) Gewalt

In zahlreichen nationalen und internationalen Untersuchungen wurde ein Zusammenhang zwischen Gewalterfahrungen in der Kindheit (und/oder im Erwachsenenleben) und mittelbaren sowie unmittelbaren sozialen, psychischen und gesundheitlichen Folgen festgestellt (vgl. z.B. Robert Koch Institut 2008; Schröttle/Khelaifat 2008; Krahé/Greve 2002). Insbesondere ein früher Beginn in der Kindheit und kumulierte Gewalterfahrungen können nachhaltig das Leben der Heranwachsenden beeinflussen. Konkretisierungen bezüglich der Folgen machen eine Unterscheidung zwischen Tätern und Opfern notwendig.

Auswirkungen aggressiven Verhaltens für die Täter

Verstärkte Aggression im Kindes- und Jugendalter, so formulieren es Krahé und Greve, „ist als potentieller Einstieg in eine spätere delinquente Karriere oder zumindest als Indikator eines erhöhten Risikos zu sehen“ (Krahé/Greve 2002, S. 130). Sie unterscheiden dabei zwischen intrapersonalen Konsequenzen und solchen Folgen, die von anderen Instanzen als Reaktion auf die aggressiven Verhaltensweisen entstehen (dies., S. 130-132). Zu den erstgenannten zählen u.a. Prozesse der (Selbst-)Wahrnehmung, welche Verzerrungen durchleiden und Aggression weiter verstärken kann. Einhergehend mit einer gewohnheitsbedingt sinkenden Hemmschwelle kann sich das Gewaltausmaß in der Folge noch vergrößern. Insbesondere Kinder und Jugendliche, deren Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl sich noch in der Entwicklung befinden, sind gefährdet, in einen solchen Kreislauf zu geraten.

Die interpersonalen Konsequenzen aggressiven Verhaltens reichen von reaktiven Aggressionen und somit unter Umständen (langfristigen) körperlichen oder psychischen Verletzungen (s. Auswirkungen aggressiven Verhaltens für die Opfer) bis hin zu sozialen oder gesetzlichen Sanktionen, die u.a. zu Desintegration und somit ihrerseits zu psychischen Schädigungen führen können. Die Auswirkungen derartiger Desintegrationsprozesse, die im Schulalltag regelmäßig auftreten, reichen von Ängsten und gemindertem Selbstwertgefühl bis zu Depressionen oder auch vermehrter Aggression als letzter Lösung zur Selbstbehauptung. Oft geht dies zusätzlich mit einem Abfall schulischer Leistungen einher, welcher seinerseits langfristige Folgen haben kann. Wird aggressives Verhalten zudem nicht frühzeitig und konsequent sanktioniert, führt auch dies zu langfristigen Konsequenzen bei den Tätern. Aggression wird immer mehr instrumentalisiert und auf weitere Lebensbereiche bzw. Situationen übertragen. Langfristig führt dies zu einer deutlich erhöhten Wahrscheinlichkeit

späterer Straffälligkeit (Olweus 1991) und im Falle einer Verurteilung zu verstärkten Desintegrationserfahrungen.

Auswirkungen aggressiven Verhaltens auf die Opfer

Wiederholte Viktimisierungen von Kindern und Jugendlichen können eine Reihe von direkten, mittel- und langfristigen Folgen nach sich ziehen. Als direkte Reaktionen auf aggressive bzw. gewalttätige Übergriffe bekannt sind u.a. Unkonzentriertheit, psychosomatische Beschwerden, Leistungsabfall, Schulvermeidung und Stressreaktionen (vgl. Koglin/Petermann 2008, S. 134). Insbesondere Opfererfahrungen auf dem Schulgelände verursachen häufig ausgeprägte Ängste, die dem erfolgreichen und konzentrierten Lernen entgegenwirken. Auch die negativen Folgen innerfamiliärer Gewalt für Kinder und Jugendliche konnten durch zahlreiche Untersuchungen untermauert werden. So stellten Heitmeyer et al. (1996) fest, dass Jugendliche, die in ihrer Kindheit Gewalt ausgesetzt waren, in höherem Maße Gewalt befürworten. Zudem weisen Jugendliche, die in der Kindheit Opfer von Gewalt waren, deutlich höhere Viktimisierungsraten und eine erhöhte Wahrscheinlichkeit eigener Gewalttätigkeit auf (vgl. Pfeiffer et al. 1999, S. 4; Wittich et al. 1998 S. 90-95). Darüber hinaus konnten Fuchs et al. eine erhöhte Gewaltrate bei Jugendlichen feststellen, die unmittelbar von innerfamiliärer physischer Gewalt ihrer Väter betroffen waren (vgl. Fuchs et al. 1996, S. 228). Die Folgen von Gewalt für die Opfer sind somit nicht nur zahlreich und in verschiedenster Hinsicht ungünstig für deren Entwicklung (sowohl in persönlicher als auch in schulischer Hinsicht), sondern auch sehr umfassend belegt. Neben den Folgen körperlicher Gewalterfahrungen liegen auch zahlreiche Studien vor, die auf psychische und physische Beeinträchtigungen der Opfer von Mobbing-Erfahrungen verweisen (Zapf 1999, S. 1-25; zit. nach Krahe/Greve 2002, S. 134).

Am schlimmsten betroffen von den Folgen von Aggression sind jedoch diejenigen Kinder und Jugendlichen, die sich sowohl den Tätern als auch den Opfern zuordnen lassen. Nach Lösel und Bliesener (2003) ähneln diese hinsichtlich ihrer psychosozialen Entwicklung oftmals klinisch auffälligen Jugendlichen und bedürfen somit weiterreichender Interventionsmaßnahmen als im Rahmen des Schulalltags zu leisten ist.

In der Diskussion um das Aufkommen von Eskalationsprozessen und Gewalthandlungen (an Schulen) sowie geeigneten präventiven Maßnahmen sind Empathie und prosoziales Verhalten bedeutende Schlüsselbegriffe. Auf deren Wirkung bauen zahlreiche Programme wie beispielsweise das Heidelberger Gewaltpräventionsprogramm ‚Faustlos‘ (Cierpka 2003) das

Weinheimer Streitschlichter-Programm (Jeffrey-Duden 1999) oder die Trainingsraum-Methode (Balke 2000), die im folgenden Abschnitt näher erörtert werden.

3.4 Schulische Gewaltprävention

Vom Allgemeinen zum Speziellen gelangend, sollen zunächst die relevanten Begriffe und die verschiedenen zugrunde liegenden Ansätze kurz eingeordnet werden. Anschließend werden drei national und regional verbreitete Programme zur Gewaltprävention näher beschrieben, die zugleich einen Einblick in Ergebnisse angewandter Evaluationsforschung ermöglichen.

Abgrenzend zum Begriff der Intervention, welcher auf die Bearbeitung bereits vorhandener Problemlagen bzw. normabweichenden Verhaltens oder manifester Störungen abzielt, ist unter Prävention ein vorbeugendes Eingreifen zu verstehen (aus dem Lateinischen *praevenire* für „zuvorkommen“, „verhüten“). Im Kontext Schule ist Prävention somit die Herbeiführung von Bedingungen, die auf Basis psychologischer und pädagogischer Erkenntnisse beruht, und strukturell und/oder inhaltlich dem Erwerb unerwünschter bzw. schädlicher Haltungen oder Verhaltensweisen vorbeugt (vgl. Schäfer 2012, S. 699). Hierin wird bereits die paradoxe Struktur der Prävention deutlich, die soziale Probleme noch vor ihrem Auftreten verhindern oder bekämpfen will (vgl. Schön 2002, S. 290) und deren Effekte somit weitgehend ungewiss bleiben (vgl. Schubarth 2000, S. 128-129). Evaluation wird aus diesem Grund gerade bei der Beurteilung von Präventionsprogrammen eine große Relevanz zugeschrieben, wenngleich sich durch die paradoxe Struktur auch schon die besondere Schwierigkeit einer validen Wirkungsmessung andeutet. Dennoch, so betont Schön (2002), ist Vorbeugen „besser als Heilen und dementsprechend ist Prävention vor Gewalt einer Intervention bei Gewalt vorzuziehen“ (S.290).

In Anlehnung an Caplan (1964) werden Maßnahmen, die sich an alle potentiell gefährdeten Gruppen wenden und dem Auftreten einer unerwünschten Entwicklung entgegenwirken sollen, auch als *primärpräventiv* bezeichnet (vgl. Gollwitzer et al. 2007, S. 7). Unter dem Begriff der *Sekundärprävention* werden Verfahren subsumiert, die sich an Personengruppen wenden, die bereits normabweichendes Verhalten zeigen, dieses jedoch noch nicht gefestigt ist. Ziel ist es hierbei, noch nicht manifeste Verhaltensmuster zu revidieren und damit einhergehende negative Konsequenzen zu reduzieren. Schließlich werden unter „*tertiärer Prävention*“ Maßnahmen der Besserung, Therapie und Resozialisierung verstanden, die dem

Zweck dienen, künftige Normverstöße zu vermeiden“ (Melzer et al. 2004, S. 157) und somit in den oben genannten Bereich der Intervention fallen.

Über die begrifflichen Abgrenzungen hinaus können Präventionsprogramme in der Regel einem von zwei Paradigmen zugeordnet werden, die unterschiedliche Ansätze zur Verhinderung von Gewalt verfolgen und sich zudem in ihrem Adressatenbezug unterscheiden (vgl. Schön 2002, S. 290-291): Die auf das Individuum bezogene oder *personenzentrierte Perspektive* untersucht die spezifischen individuellen Hintergründe, die den Täter von anderen Personen unterscheiden, und versucht das daraus resultierende (multikausale) Bedingungsgefüge entsprechend zu beeinflussen. Das *interaktive Paradigma* setzt hingegen bei Ungleichheiten im Interaktionsprozess und der Machtstruktur zwischen Personen an und versteht Gewalt als Resultat sozialer Strukturen. Aus dieser Perspektive ist eine Reflexion und Veränderung der sozialen Strukturen Voraussetzung für eine erfolgreiche Gewaltprävention. Ein Großteil der Präventionsprogramme ist innerhalb des ersten Paradigmas zu verorten, was unter anderem der einfacheren Umsetzung zu verschulden ist: Die angenommenen Defizite potentieller Täter werden durch entsprechende Trainings oder Schulungen ausgeglichen, wie es beispielsweise mit Hilfe des Faustlos-Curriculums (Cierpka 2001) oder dem Trainingsraumprogramm (Balke 2000) erreicht werden soll. Auch das im Rahmen dieser Arbeit evaluierte Programm ‚Ohne Gewalt läuft nichts! Oder doch?‘ (Brecht et al. 2003) ist diesem Paradigma zuzuordnen. Das Trainingsraumprogramm bezieht neben der Täterorientierung auch die Perspektive des interaktiven Paradigmas mit ein, indem es beispielsweise herabwürdigendes Lehrerhandeln verhindern soll.

Als besonders effektiv haben sich jedoch die aufgrund der anfänglich hohen ökonomischen Kosten weniger häufigen Ansätze erwiesen, die beide Paradigmen mit strukturellen und organisatorischen Aspekten vereinen. Ziel solcher *Mehr-Ebenen-Konzepte* ist es, durch möglichst ganzheitliche Veränderungsprozesse der Schulkultur (u.a. auf (inter-)personeller, struktureller und organisatorischer Ebene) bessere und nachhaltigere Effekte zu bewirken (vgl. z.B. die Ansätze von Olweus 2002; Gebauer 2000; Guggenbühl 1999/2014). Dazwischen lassen sich Projekte einordnen, die nicht die Schule als Gesamtheit sozialer Strukturen im Blick haben, sondern sich stattdessen in einem kleineren Rahmen zunächst auf Kooperationsstrukturen und Verantwortungsbewusstsein auf Klassenebene konzentrieren.

Jeder der beschriebenen Bereiche birgt wiederum eine Vielfalt unterschiedlicher Präventionsansätze, die sich nicht selten mit euphorisierenden Attributen als „Wunderwerke wirksamer Sozialtechnologie“ (Eisner/Ribeaud 2007, S. 3) schmücken, ohne dies zwingend

mit den Ergebnissen einer wissenschaftlichen Evaluation zu validieren. Unter Präventionsforschern herrscht hingegen der Konsens, dass für einen wissenschaftlich gestützten Wirksamkeitsnachweis hohe Ansprüche an die Forschung gestellt werden müssen, die im Rahmen einer Eigenevaluation häufig nicht eingehalten werden. Vor diesem Hintergrund erhielt die sogenannte evidenzbasierte Gewalt- und Kriminalprävention insbesondere zu Beginn des neuen Jahrtausends Einzug an deutschen Hochschulen und Universitäten. Einen Überblick über die wichtigsten evidenzbasierten Präventionsstudien von Projekten zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens in Schulen bietet der Artikel von Strohmeier et al. (2007). Allen gemein ist das Ziel der Bemühungen: Den Mangel an theoretisch fundierten und wissenschaftlich evaluierten Programmen gegenüber der Vielzahl an existierenden Maßnahmen zu verringern und somit Möglichkeiten zu schaffen, aussichtsreiche Präventionsstrategien zu erkennen und zu entwickeln.

Um einen anschaulichen Einblick in den Aufbau und die Erkenntnisse unterschiedlicher Präventionsstrategien zu gewähren und somit eine Vergleichsmöglichkeit zum vorliegenden Projektansatz zu schaffen, sollen im Folgenden in einer kurzen Synopse die bereits erwähnten und regional verbreiteten Projekte vorgestellt werden: Faustlos (Cierpka 2001; 2003), die Trainingsraum-Methode (Balke 2003; Bründel/Simon 2013) und das Streitschlichter-Programm (Jefferys-Duden 2002).

Basierend auf dem amerikanischen Programm „Second Step“ (Beland 1988) wurde mit **Faustlos** „erstmal ein ausgearbeitetes deutschsprachiges Curriculum zur Prävention aggressiven und gewaltbereiten Verhaltens bei Kindern“ (Schick/Cierpka 2003b, S. 147) speziell für den Einsatz an Grundschulen (später auch Kindergärten) eingeführt, welches im Heidelberger Raum erprobt wurde. Es handelt sich um einen primärpräventiven personenzentrierten Ansatz, der auf entwicklungspsychologischen Theorien zu Defiziten aggressiver Kinder in den Bereichen Empathiefähigkeit, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut beruht. Die drei Bereiche stellen die übergeordneten Einheiten des Curriculums dar, welche wiederum in 53 Bausteine in der Länge jeweils einer Schulstunde mit konkreten Anweisungen zum Vorgehen der Lehrperson unterteilt sind. Laut Cierpka steht dabei die Förderung von Empathie als eine der wichtigsten Möglichkeiten der personenzentrierten Prävention (Cierpka, 2008, S. 23) im Vordergrund. Die Durchführung des Programms ist an das Curriculum gebunden, welches einmal wöchentlich nach einer streng vorgegebenen und immer gleich ablaufenden Struktur durchgeführt wird. Durch das

frühzeitige Ansetzen und die langfristige Anlage des Programms soll eine effektive Gewaltprävention erreicht werden: „Das Wissen über die alternativen Möglichkeiten reicht alleine nicht aus. Die Strategien müssen durch Wiederholung und Verinnerlichung zum festen Inventar im Beziehungsrepertoire werden“ (Cierpka 2008, S. 21).

Faustlos wurde erstmals nach einer Pilotphase im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg über einen Zeitraum von drei Jahren evaluiert (Schick/Cierpka 2003 a, b). Untersucht wurde dabei über vier Messzeitpunkte hinweg, ob die Durchführung des Programms bei den beteiligten Kindern im Vergleich zu einer Kontrollgruppe zu veränderten Einstellungen und Verhaltensweisen führte. Während die Autoren des Programms und der Studie die positiven Effekte vor allem auf die teilnehmenden Mädchen hervorheben (dies. 2003 b, S. 158), deutet Schön (2003, S. 174-178) die Ergebnisse der Evaluation als Enttäuschung für das Faustlos-Programm und führt einige mögliche Ursachen für die äußerst geringen bis völlig fehlenden Wirkungen an: Hierzu zählen u.a. von den psychologisch-therapeutischen Bausteinen überforderte Lehrer, die das Curriculum eher als Additivum zu einem ohnehin überfüllten Lehrplan unterrichten; fehlender Lebensweltbezug durch die mechanisch ablaufende immer gleiche Strukturierung und eine zu ausgeprägte Orientierung an Verbalisierungen auf Kosten der entwicklungsgemäß ebenso wichtigen Körperlichkeit.

Darüber hinaus arbeitet Schön einen weiteren grundsätzlichen Kritikpunkt heraus (2002, S. 289-297), der auf die Chancengleichheit der meisten Gewaltpräventionsprogramme abzielt: Durch die ‚Geschlechtsneutralität‘ der inhaltlichen Gestaltung werden Jungen(probleme) verallgemeinert, Mädchen(probleme) hingegen zum Ausnahmefall, der nur in Form spezieller auf Mädchen ausgerichteter Programme thematisiert wird (v.a. solche zur Prävention sexueller Gewalt). Überspitzt formuliert sie den Zusammenhang folgendermaßen: „In Faustlos lernen Mädchen das, was sie ohnehin schon können und nicht das, was sie brauchen, um potentieller Gewalt entgegenzuwirken“ (Schön 2003, S. 174). Zudem richte Faustlos, wie die meisten Programme, sich an potentielle Täter, deren soziale Kompetenzen gestärkt werden sollen und vergisst darüber die potentiellen Opfer, die Strategien und Kompetenzen zur Abwehr von Gewalt benötigen (dies., S. 174-175).

Trotz des stabilen theoretischen Fundaments und der Orientierung an zentralen Strategien der Gewaltprävention (Förderung von Empathiefähigkeit, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut über einen langfristigen Zeitraum unter Einbezug der Lehrpersonen und unter

Einhaltung regelmäßiger Wiederholungen) stellte sich somit kein respektabler und für einen Großteil der Schüler positiver Effekt des Programms ein.

Ein weiterer Ansatz schulischer Gewaltprävention, der das Paradigma des Individuums mit der interaktiven Perspektive verbindet und sekundärpräventiv ansetzt, ist die sogenannte **Trainingsraum-Methode** (auch Arizona-Modell nach dem Ort der Entwicklung durch Ford (1997)). Das Konzept basiert mehr als Faustlos auf einem Prozess der Schulentwicklung als Gesamtheit und dort insbesondere auf dem Aufgreifen bzw. dem Umgang mit realen Vorkommnissen. Es ist somit lebensweltorientierter als die mechanische und starr strukturierte Durchführung eines Curriculums, fordert allerdings bei der Implementation und Durchführung einen größeren ökonomischen und organisatorischen Aufwand. Zudem lässt es durch den sekundärpräventiven Charakter teilweise diejenigen Schüler außer Acht, die sich unauffällig benehmen und somit keine soziale Förderung erfahren.

Ziel der Trainingsraum-Methode ist es einerseits, einen möglichst störungsfreien Unterricht und respektvollen Umgang zwischen Schülern und Lehrern zu gewährleisten, indem Schüler, die wiederholt und/oder uneinsichtig den Unterricht stören den Klassenraum verlassen, um in einen speziellen Trainingsraum zu wechseln. Dort können/sollen diese unter pädagogischer Anleitung und mit Hilfe methodischer Vorgaben ihr Verhalten überdenken, Pläne für zukünftiges Vorgehen entwickeln und diese schriftlich fixieren. Somit soll der Aufenthalt im Trainingsraum andererseits auch zur Vermittlung persönlicher und sozialer Kompetenzen beitragen, indem „Verantwortungsbewusstsein, die Anerkennung der Regeln im Umgang miteinander, Entscheidungs- und Antizipationsfähigkeit, Problemlösekompetenz sowie Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft“ (Bründel/Simon 2013, S. 13) gefördert werden. Der Wechsel vom Klassen- in den Trainingsraum erfolgt nach klaren methodischen Vorgaben, die der gesamten Lehrerschaft einer Schule ein professionell wertschätzendes und gleichzeitig homogen konsequentes Reagieren auf Störungen ermöglichen soll:

1. Feststellen der Störung mit oder ohne Benennung derselben durch den Schüler.
Nach wiederholter Störung oder Uneinsichtigkeit folgt
2. die ‚Entscheidung‘ des Schülers für den Trainingsraum.

Es existieren zwei verbreitete Versionen deutscher Autoren, die auf dem amerikanischen Modell von Ford (1997) aufbauen: Balke (2003) spricht sich aus unterrichtsdidaktischen Gründen für eine verkürzte Form des Frageprozesses vor dem Wechsel in den Trainingsraum aus, während Bründel und Simon (2013) Wert auf eine umfassendere Klärung von Störungen

vor der „Entscheidung des Schülers“ für den Trainingsraum aussprechen. Die Entscheidung habe aufgrund der hierdurch erfahrenen Selbstwirksamkeit einen besonders hohen Stellenwert (ebd., S.144). Beide Versionen sind vielfach kritisiert worden und polarisieren in der Fachwelt. Orth und Fritz monieren beispielsweise die nur scheinbare „Entscheidungsorientierung“ beim Wechsel in den Trainingsraum, sehen diesen vielmehr durch die Lehrperson veranlasst (Orth/Fritz 2013, S. 167-170) und interpretieren die Methode somit als eine bestrafende Machtausübung. Ähnlich argumentiert Göppel (2002, S. 42-57), der die starren Regeln des Programms und dessen „rigiden“ und „formalistischen“ Charakter als herabwürdigend für die Schüler anführt, die somit zu „Bittstellern“ würden. Bründel und Simon (2013, S. 149) entgegnen, dass Göppels Forderungen unrealistisch seien, wenn er Lehrer dazu anhält, ihren Unterricht nur spannend und motivierend genug zu gestalten, um damit zu erreichen, dass die Schüler gar nicht auf die Idee kämen, den Unterricht zu stören.

Eine umfassende Evaluation von Balz (2005; 2006) sollte auch hier zur Klärung beitragen. Vorab stand die Schwierigkeit des Studiendesigns, das sich letztlich jedoch mehr auf die Akzeptanz und die Einschätzungen von Schülern, Lehrern und Eltern auf die Situation in der Schule und im Unterricht sowie auf die Häufigkeit von Besuchen des Trainingsraums bezieht. Beides wird resümierend als positiv definiert (vgl. auch Bründel/Simon 2013, S. 151-157). Eine experimentelle Studie zur Entwicklung der mit dem Programm angezielten sozialen Fähigkeiten, wie etwa bei Faustlos (Schick/Cierpka 2003 a, b) liegt nicht vor.

Das dritte Programm, welches an dieser Stelle vorgestellt werden soll, ist ebenfalls in erster Linie dem Bereich der sekundären Prävention zuzuordnen (implizit werden jedoch v.a. hinsichtlich der Mediatoren und der Langzeitwirkung des Programms auf die Schulkultur auch primärpräventive Ziele genannt), verfolgt allerdings einen eher interaktionistisch orientierten und stark lebensweltbezogenen Ansatz. Das **Streitschlichter-Programm** adaptiert hierzu Mediationsverfahren, die in Wirtschaft und Politik bereits seit einiger Zeit großen Anklang finden, für den Einsatz an Schulen. Die internationale Verbreitung des Ansatzes ist u.a. auf die Publikationen von Jefferey-Duden (2002) zurückzuführen und auch national erfährt die Methode große Akzeptanz und Verbreitung (vgl. Behn et al. 2006, S. 123-126). Sie vereint partizipative und demokratische Anteile, wobei die Konzepte sich in ihrer Ausprägung und Gestaltung vielfach unterscheiden (vgl. Rademacher 2007). Die Ziele des Ansatzes liegen dennoch recht konsensuell in der Verbesserung des Schulklimas durch institutionalisierte Mediation, in der Entlastung der Lehrkräfte von Alltagskonflikten sowie in der Förderung sozialer Kompetenzen durch Training und Anwendung der Methode (vgl.

Jefferey-Duden 2001, S. 9). Schubarth (2013) bezeichnet die Mediation im Allgemeinen als „alternatives außergerichtliches, prozesshaftes und strukturiertes Verfahren zur eigenverantwortlichen Regelung von Konflikten zwischen mindestens zwei Personen mit Hilfe einer dritten Person, des Mediators“ (S. 120).

Das Besondere am Streitschlichterprojekt und anderen Peer-Mediations-Programmen ist, dass es sich bei den Mediatoren ebenfalls um Schüler bzw. Kinder und Jugendliche handelt, die vorab eine mehrphasige Ausbildung durchlaufen. Aufgabe des Streitschlichters ist es, im Konfliktfall zwischen den Parteien zu moderieren und nach einer vorgegebenen Struktur zu einer Lösung zu gelangen, die für beide Parteien akzeptabel ist. Dem Konzept liegt die Annahme zugrunde, dass Kinder und Jugendliche besser bzw. leichter von Gleichaltrigen lernen und auch den Eingriff im Konfliktfall durch dieselben besser annehmen können als durch Erwachsene (vgl. Schubarth et al. 2013, S. 12). Jefferey-Duden (2002) untermauert diesen Effekt: „Nach Piaget, Kohlberg und Vigotski sind es gerade Gleichaltrige, die durch ihren Widerspruch die kognitive und moralische Entwicklung eines Kindes oder Jugendlichen stimulieren und für eine bessere kognitive Anpassung an die Realität sorgen“ (S. 10). Auch Kessels und Hannover untermauern den Multiplikatoreneffekt sogenannter „Peer Educators“: „Weil Peers als »ähnliche andere« bedeutsame soziale Vergleichspersonen sind, können sie besonders wahrscheinlich auf Einstellungen und Verhaltensweisen Einfluss nehmen“ (Kessels/Hannover 2009, S. 296, Hervorhebung im Original).

Schröder und Merkle (2013) bewerten die Evaluationsergebnisse von Schüler-Mediationsprogrammen insgesamt sehr optimistisch. Demnach zeigen sich positive Effekte des Programms auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Schüler, eine verbesserte Perspektivübernahme- und Empathiefähigkeit, ein stärkeres Selbstwertgefühl sowie erweiterte Konfliktlösemöglichkeiten (S. 54-61). Behn et al. (2006, S. 222-236) führen darüber hinaus vor allem vorteilhafte Effekte auf die Gesprächsführungstechniken und konstruktiven Konfliktlösungsstrategien der Mediatoren selbst an, die durch ihre Ausbildung und die Übung im Schulalltag vielfältige Entwicklungsanregungen erhalten. Schubarth (2013, S. 12-124) betont dabei jedoch die offenkundig besondere Relevanz der Partizipation der Schüler sowie die Integration des Konzeptes in den Schulentwicklungsprozess als entscheidende Erfolgskriterien. Zudem weist er nachdrücklich auf das notwendige Engagement der Lehrer und Eltern für eine erfolgreiche Implementation hin. Die parallel verlaufende Entwicklung und Integration des Programms auf der gesamten Schulebene heben auch Behn et al. (2006, S. 253-264) als Konsequenz aus ihrer Evaluationsstudie hervor.

Die Synopse der drei Gewaltpräventionsprogramme verdeutlicht auf der einen Seite die Diskrepanzen der Konzepte (Paradigmenorientierung, Adressatenbezug, Zeitpunkt des Einsetzens, Lebensweltbezug) und auf der anderen Seite auch die Gemeinsamkeiten, die allen implizit oder explizit immanent sind (Förderung sozialer Kompetenzen, Streben nach Gewaltfreiheit, lerntheoretische Verankerung, wissenschaftliche Evaluation). Wie das im Rahmen dieser Arbeit evaluierte Programm innerhalb der genannten Spektren einzuordnen ist, ist in Abbildung 4 grob skizziert.

Paradigma der Gewaltprävention: Personenzentriert (Ausgleich von Defiziten) vs. interaktionistisch (Verbesserung sozialer Strukturen).				
Defizitorientierung	OG	FL	TR	SP
				Interaktionsorientierung
Adressatenbezug 1: Förderung und Forderung auf Ebene der Schüler vs. Entwicklung und Veränderung auf Schulebene				
Schüler	OG	FL	SP	TR
				Schulkultur
Adressatenbezug 2: Täterorientierung vs. Opferorientierung				
Schüler	FL	OG	TR	SP
				Schulkultur
Zeitpunkt des Ansetzens: Prävention vs. Intervention				
Prävention	FL	OG	SP	TR
				Intervention
Lebensweltbezug: Starre Curriculumsorientierung vs. Aufgreifen akuter Situationen				
Curriculum	FL	OG	TR	SP
				Lebenswelt
„Entheimlichung“ des „heimlichen Lehrplans“: Konkrete und plangemäße Strategien vs. individuelles und unklares Vorgehen				
Expl. Förderung	FL	OG	TR	SP
				Impl. Förderung
Streben nach einem gewaltfreien Schul- bzw. Klassenklima: Dauerhafte Verbesserung sozialer Strukturen vs. Beschäftigung mit isolierten Situationen				
Großer Aufwand	TR	FL	SP	OG
				Geringer Aufwand
Relevanz von Wiederholungs- und Verinnerlichungsprozessen: langfristige vs. kurzfristige Ausrichtung				
Viel Wdh.	FL	TR	SP	OG
				Wenig Wdh.
Evaluation: wissenschaftliche Evaluation vs. Selbstevaluation				
Wiss. Evaluation als Standard	FL	TR	SP	OG
				Wiss. Evaluation als Ausnahme

Abbildung 4: Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Präventionsstrategien in der Übersicht. Abkürzungen: Ohne Gewaltläuft nichts!...Oder doch? (OG); Faustlos (FL); Trainingsraum-Methode (TR); Streitschlichter-Programm (SP)

Insbesondere die zuletzt dargestellten Skalen machen die Ausnahmestellung des untersuchten Projekts deutlich. Gleichzeitig sind es möglicherweise gerade diese Aspekte, die die Attraktivität der Maßnahme für Schulen ausmachen: Es vereint einen geringen organisatorischen und ökonomischen Aufwand (auch aufgrund des regelhaften Verzichts auf aufwändige Evaluationsmaßnahmen) mit dem Aushängeschild einer expliziten Förderung. Die lerntheoretische und neurologische Fundierung der anderen Programme, die allesamt großen Wert auf Wiederholungs- und Verinnerlichungsprozesse legen, kann von dem eintägig angelegten Modell nicht geleistet werden: die Kehrseite der Einfachheit?

Vor der ausführlichen Analyse des Untersuchungsgegenstands (Kapitel 6.1) stehen nun zunächst die bereits vielfach erwähnten erwünschten sozialen Dimensionen Empathie und prosoziales Verhalten im Zentrum des Interesses. Dabei sollen sowohl theoretische Ansätze als auch empirische Erkenntnisse zu deren Aktual- und Ontogenese betrachtet werden, um jeweils zu einer Annahme über den Zusammenhang zur Aggression zu gelangen und somit ihre spezifische Relevanz im Sinne der (schulischen) Gewaltprävention herauszuarbeiten.

4 Aggressionsbereitschaft und Empathie

Sich einzufühlen, Gedanken und Gefühle einer Person über eine Art innere Verbindung zu erfassen und gleichsam bei sich selbst zu bleiben, erweist sich nicht nur als ein spannendes psychologisches Geschehen, sondern ist besonders für die Prävention aggressiven Verhaltens von großem Wert. Die folgenden Abschnitte sollen zunächst das Phänomen bzw. das Konstrukt Empathie in seinem Facettenreichtum unterschiedlicher Theorien nachzeichnen. Daran anknüpfend werden spezifisch ontogenetische Ansätze sowie deren Zusammenhang zur Aggression(sprävention) dargestellt. Im letzten Abschnitt wird sodann die Interaktion von Aggression und Empathie vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen sowie korrelativer Studien untersucht, um abschließend den angenommenen Zusammenhang zu formulieren.

4.1 Synopse klassischer und moderner Empathietheorien

Zur Einführung in das wissenschaftliche Untersuchungsfeld folgt nun eine Gegenüberstellung verschiedener Forschungsparadigmen aus dem Bereich Empathie. Sie sollen einen Einblick in die Einsatzbereiche der zahlreichen voneinander abweichenden Empathie-Definitionen gewähren und ein Grundverständnis für das gemeinsame Untersuchungsobjekt vermitteln.

Empathie als Phänomen

Um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhunderts rückte der Einfühlungsbegriff zum ersten Mal ins Interesse psychologischer Forschungen. Vertreter der ästhetischen Psychologie verfolgten eine *wahrnehmungs- und erkenntnistheoretische Perspektive*, welche insbesondere durch Theodor Lipps vorangetrieben wurde. Unter Einfühlung verstand er einen Prozess innerer instinktiver Nachahmung, wonach sowohl Mimik als auch Gestik eines Gegenübers innerlich imitiert werden und somit vergleichbare Gefühle beim Beobachter auslösen (vgl. Lipps 1906, S. 197-205). Überraschenderweise kommen Lipp's Überlegungen der modernen Auffassung von der ‚Affektansteckung‘ sowie den neurobiologischen Erklärungsansätzen von Empathie sehr nahe (vgl. Körner 1998, S. 2), die im Verlauf des Kapitels noch näher beschrieben werden. Jene Form der Einfühlung, so Lipps, ermögliche es dem Menschen in einzigartiger Weise, Erkenntnisse über das „Wissen, Vorstellen, Fühlen, Wollen, Denken“ (Lipps 1907, S. 698) anderer zu erlangen. Dabei könne allerdings keine fremde Emotionalität assimiliert, sondern immer nur eigene, selbst zuvor erfahrene Emotionalität projiziert werden.

Andere Ansätze sehen die Ursachen des Phänomens Empathie aus *evolutionstheoretischer Perspektive* (z.B. McDougall 1928). Diese leiten die Genese von Empathie aus ihrer grundlegenden Bedeutung für das soziale Zusammenleben ab (vgl. Liekam 2004, S. 29-30). Schließlich ist aus dem phänomenologischen Forschungsbereich noch eine dritte bedeutende Perspektive zu nennen, die *handlungstheoretische*, welche mit George Herbert Meads (1978, S. 187-221) Konzept des symbolischen Interaktionismus Einzug in die frühe sozialwissenschaftliche Empathieforschung erhielt. Er beschreibt Rollenhandeln als Wechselspiel von Rekonstruktion und Interpretation. Demnach erkennt das Individuum zunächst eine Situation und bestimmt eine entsprechende Rolle, die es seinem Interaktionspartner gegenüber einnimmt, wobei er die Erwartungen an diese Rolle als noch nicht eindeutig versteht. Es folgt das Einnehmen der Rolle des Gegenübers, verbunden mit einer Verhaltensanpassung gemäß dessen Erwartungen. Diesen Prozess beschreibt er als „role-taking“. Im nächsten Schritt distanziert das Individuum sich wieder von diesen Erwartungen, um eigene Bedürfnisse auszudrücken und um schließlich einen Kompromiss zwischen Erwartungen und Bedürfnissen zu schließen, der durch die eigene Identität ausgestaltet wird („role-making“). Für diesen Prozess ist das Einfühlen in das Gegenüber entscheidend, da er voraussetzt, dass das Individuum sich selbst aus den Augen des anderen sehen kann. Zuständig für diesen empathischen Prozess ist nach Mead das „erkennende Selbst“ („Me“), welches er gemeinsam mit dem „I“, das die Spontaneität des Individuums ausdrückt, als die beiden Instanzen beschreibt, welche die Identität („Self“) bestimmen. Die Fähigkeit, die Haltung eines anderen einzunehmen, wird nach Mead ähnlich der Aktualgenese im Verlaufe der Sozialisation auf Basis der Sprache erworben, indem das Kind zunächst beim „play“ die Rollen signifikanter anderer nachahmt und schließlich beim „game“ die Haltungen vieler verschiedener bekannter Personen zusammenführt. Daraus entwickelt das Kind die Rolle des „generalisierten Anderen“ und macht sich somit die Haltung seines sozialen Umfelds zu eigen. Meads Ansatz kann als Grundstein moderner Empathie-Theorien erachtet werden und zeigt, wie das Einfühlen in ein Gegenüber das eigene Verhalten und somit letztlich die Entwicklung des Selbst und der Interaktion entscheidend beeinflusst.

Empathie als Konstrukt

Empirisch-psychologische Empathieforschung zielt darauf ab, das soeben beschriebene Phänomen Empathie, losgelöst von dessen soziokultureller Herkunft, hinsichtlich seiner Wirkmechanismen zu analysieren. Das Konstrukt Empathie wird hierzu hypothetisch in verschiedene Schlüsselfaktoren zergliedert, um möglichst valide Ergebnisse zu erhalten. Es

sollte vorab angemerkt werden, dass eine Reduktion des empathischen Geschehens (oder anderer Phänomene) auf einzelne messbare Variablen dieses zwar konkret beschreibbar bzw. vergleichbar macht, sich den tatsächlichen Wirklichkeitszusammenhängen jedoch immer nur annähern kann.

- *Empathie als instinktives Geschehen: Gefühlsansteckung und Imitationstrieb*

Forschungen, die sich in der Tradition Lipps mit einem Nachahmungs- oder Imitationstrieb befassen, gehen von einer „automatisch ablaufenden Imitation des Ausdrucksverhaltens (insbesondere der Gesichtsmuskulatur) einer anderen Person“ (Liekam 2004, S. 37) aus. Im Rahmen entwicklungspsychologischer Empathieforschung wird in diesem Zusammenhang häufig die sogenannte Gefühlsansteckung untersucht. Dabei handelt es sich um einen Mechanismus der Übertragung von Emotionen beziehungsweise Stimmungen, welcher bereits vor der Entwicklung eines Ich-Bewusstseins beobachtet werden kann (vgl. Bischof-Köhler 2000, S. 170). Elsner und Pauen sehen damit bereits bei Säuglingen die Fähigkeit zu Mitgefühl oder Empathie bestätigt, wenn diese sich vom Geschrei eines anderen Babys ‚anstecken‘ lassen oder mit dem sogenannten „sozialen Lächeln“ auf ein Gegenüber reagieren (Elsner/Pauen 2012, S. 183).

- *Empathie als affektives Geschehen: Mitgefühl und stellvertretendes Miterleben*

Der Begriff Mitgefühl umschreibt das eigentliche Mit-Fühlen mit dem Gegenüber. Eine erfolgreiche Rollenübernahme und das damit einhergehende Verständnis für die Lage des anderen ist hierfür nicht zwingend notwendig. Voraussetzung ist ein entwickeltes Ich-Bewusstsein, denn erst die Trennung zwischen dem Selbst und dem Fremden erlaubt es, den emotionalen Zustand eines anderen als den seinen zu erfassen. Gleichzeitig kann von einer Teilidentifikation ausgegangen werden, die Liekam in diesem Zusammenhang als das „Wahrnehmen eigenen Erlebens als dem eigenen Ich zugehöriges Erleben, verbunden mit dem Begreifen dieses Erlebens als der beobachteten Person zugehöriges Erleben“ beschreibt (Liekam 2004, S. 40).

- *Empathie als kognitives Geschehen: Rollen- und Perspektivübernahme*

Unter Rollen- oder Perspektivübernahme wird die kognitive Leistung verstanden, sich in die Position eines anderen zu versetzen, die „Welt und sich selbst mit den Augen des anderen zu sehen und zu kodieren“ (Schmitt 1982, S. 5). Dies umfasst auch Wissen um

die Emotionen des anderen, jedoch werden die Gefühle nicht nachempfunden. Kognitiv orientierte Studien zur Empathie beruhen vor allem auf zwei zentralen Forschungstraditionen: Meads (1978) Symbolischen Interaktionismus auf der einen, Piagets (1971) kognitive Entwicklungstheorie auf der anderen Seite. Im Gegensatz zu Mead zieht Piaget (1971) den visuell-räumlichen Begriff der Perspektivübernahme vor und untersucht diesen im Rahmen der kognitiven Entwicklung von Kindern. Hierzu wurden Kinder verschiedener Entwicklungsstufen gebeten, ein dreidimensionales Drei-Berge-Pappmodell aus verschiedenen Blickwinkeln zu beschreiben. Ihm dient die Fähigkeit zur Perspektivübernahme als Kennzeichen der Überwindung des kindlichen Egozentrismus, den er als Unfähigkeit, einen fremden Standpunkt einzunehmen, beschreibt.

- *Empathie als Konglomerat multikategorialer Wirkmechanismen*

Die weiter oben angesprochene Zergliederung des „Konstrukts“ Empathie fand auch in der empirisch-psychologischen Forschung eine Reihe Kritiker. Die Erkenntnis wuchs, dass sich das empathische Geschehen durch die Untersuchung einzelner abstrahierter Wirkmechanismen in seiner Gesamtheit nicht hinreichend erfassen lässt. Schmitt führt demgemäß ein Dreikomponentenmodell der Empathie an, welches die Untrennbarkeit kognitiver und emotionaler Faktoren verdeutlichen soll. Zwei der drei Komponenten sind kognitiven Funktionen zuzurechnen, die Differenzierung und Benennung affektiver Zustände sowie die Rollenübernahmefähigkeit. Der affektiven dritten Komponente werden emotionale Leistungsfähigkeit, Erregbarkeit und Empfänglichkeit zugeordnet (vgl. Schmitt 1982, S. 6-7). Die einzelnen Komponenten sind jeweils zwar notwendig, jedoch nicht allein hinreichend für das Zustandekommen von Empathie. Die Integration sowohl kognitiver als auch emotionaler Ansätze scheint mir am ehesten geeignet zu sein, die Komplexität von Empathie zu erfassen.

Empathie als Kompetenz

Das Aktualgeschehen von Empathie steht im Zentrum der kompetenzorientierten Ansätze. Dabei wird weniger eine Erklärung der Wirkmechanismen angestrebt, wie es bei den zuletzt genannten Paradigmen der Fall war, sondern eine eher pragmatische Perspektive auf Empathie eingenommen, die das empathische Geschehen an sich und dessen Voraussetzungen in den Vordergrund stellt. Die Wahl des Kompetenzbegriffes, wie etwa Körner (1998) ihn vorzieht, schließt einen relativ bewussten und intentionalen Einsatz von Empathie ein, welche

demnach als eine Art ‚Werkzeug‘ innerhalb sozialer Interaktion definiert werden kann, das sich sowohl Therapeuten als auch Lehrpersonen und Schüler zu Nutze machen können.

Die Kompetenz Empathie verbindet laut Körner drei Grundfähigkeiten: die Fähigkeit zur Gefühlsansteckung, zur Perspektivübernahme und den Kontext sozialer Situationen zu erfassen (vgl. Körner 1998, S. 1f.). Der Kompetenzbegriff setzt zudem voraus, dass Empathie gezielt zum Einsatz kommt und somit immer auch mit gewissen Verhaltensweisen verbunden ist. Empathie ist demnach nicht nur „die Fähigkeit, Gefühle und damit zusammenhängende Denk- und Handlungsweisen von Menschen nachzuvollziehen und zu verstehen“, sondern auch, „sich dann aufgrund dieser Informationen situationsangemessen zu verhalten, ohne dabei allerdings an Authentizität zu verlieren“ (Liekam 2004, S. 56). Das Kompetenzverständnis impliziert also neben dem empathischen Wahrnehmen auch eine Form empathischen Handelns.

Empathie als neurologisches Geschehen

Mit der Entdeckung der so genannten Spiegelneurone (Di Pellegrino et al. 1992; zit. nach Wohlschläger/Prinz 2003, S. 15) eröffnete sich eine neue erfolgversprechende Möglichkeit, die Genese von Empathie zu untersuchen. Von den Spiegelnervenzellen wird angenommen, eine Art neurobiologisches Resonanzsystem zu repräsentieren, welche die neurologische Wurzel der Empathie sein könnte (vgl. u.a. Zahn-Waxler et al. 2009; Bischof-Köhler 2011). Bischof-Köhler betont hierbei allerdings, dass der Impuls, die Bewegung eines anderen nachzuvollziehen, immer voraussetzt, dass die beobachtete Bewegung bereits zum eigenen Verhaltensrepertoire gehört (2011, S. 246).

Zunächst anhand verschiedener Experimente mit Affen erforscht, war es die absolute Neuentdeckung, dass allein die Beobachtung einer vollzogen Handlung im Beobachter ein eigenes neurobiologisches Programm aktivierte, „und zwar genau das Programm, das die beobachtete Handlung bei ihm selbst zur Ausführung bringen könnte“ (Bauer 2006, S. 23). Mit anderen Worten: Die Spiegelneuronen feuerten sowohl bei der eigenen Ausführung einer Handlung als auch bei der ausschließlichen Beobachtung derselben. Später wurde jenes neurologische Resonanzsystem, das neben den Signalen des Handlungsbereichs auch emotionale Signale spiegelt, ebenfalls im menschlichen Gehirn lokalisiert (u.a. durch funktionelle Kernspintomographie). Selbst verbale Beschreibungen von Handlungen oder Zuständen reichten aus, um die Spiegelneurone zu aktivieren und somit eine entsprechende neurologische Resonanzreaktion zu erreichen.

Lipp's Vorstellungen von einer inneren Imitation (1907) kommen dem erstaunlich nahe, was vom Neurologen Joachim Bauer als ‚inneres Simulationsprogramm‘ beschrieben wird: Die Beobachtung einer Person aktiviert genau diejenigen Nervenzellen, die auch bei der eigenen Empfindung des ihm zugeschriebenen Gefühls aktiviert werden. Durch Spiegelprozesse entfachte Imitationsimpulse können jedoch kontrolliert werden, sofern hemmende Bereiche des vorderen Frontalhirns bereits ausgereift sind. Es bleibt in einem solchen Falle beim gedanklichen Imitationsgeschehen (vgl. Bauer 2006, S. 166). Kognitive Aspekte hält der Neurologe beim Spiegelprozess ansonsten nicht für beteiligt. Vielmehr bezeichnet er Empathie als intuitives, präreflexives Geschehen und die Spiegelneuronen als ein Nervenzellensystem für Empathie und Mitgefühl - „nicht mehr und nicht weniger“ (Bauer 2006, S. 47).

Zahn-Waxler und Kollegen (2009) hingegen betonen ebenfalls im Rahmen neurobiologischer Studien die Beidseitigkeit von Empathie, welche sowohl emotionale als auch kognitive Vorgänge umfasst. Dennoch konzentriert auch diese Forschungsgruppe sich vorwiegend auf emotionale Aspekte (Zahn-Waxler et al. 2009, S. 139). Das Vorhandensein beziehungsweise die Anzahl dieser Spiegelzellen hängt neurologisch von zahlreichen, vor allem entwicklungsbedingten Einflüssen ab. Mit der Ontogenese von Empathie und den zugehörigen Einflussfaktoren werden sich die folgenden Kapitel detaillierter beschäftigen, nachdem nun zunächst mögliche Implikationen der bislang beschriebenen Empathietheorien für die Prävention aggressiven Verhaltens diskutiert werden.

Mögliche Implikationen der Empathietheorien für die Aggressionsprävention

„Gewaltlosigkeit ist nicht nur die Abwesenheit von Gewalt, sondern Gewaltlosigkeit ist ein Ausdruck oder eine Manifestation von Mitgefühl; es ist die Sorge um die anderen und Verantwortung ihnen gegenüber.“ (Tenzin Gyatsho, 14. Dalai Lama, 2000)

Schon in der phänomenologischen Auseinandersetzung mit Empathie scheint das Auslösen eines vergleichbaren Gefühlsempfindens mit dem Gegenüber sowie die Initiierung eines positiven sozialen Beisammenseins einer Schädigung des anderen grundlegend zu widersprechen. Vielmehr würde aggressives Verhalten, vorausgesetzt die Bereitschaft und Fähigkeit zur Empathie sind gegeben, zu selbst empfundenem Schmerz (im Sinne Lipp's innerer Nachahmung) und zu einem geschwächten Gruppengefüge (im Sinne Mc Dougalls Empathietheorie) führen. Im Bereich der Psychologie stehen insbesondere die moderneren

konstrukt- und kompetenzorientierten Ansätze zur Erklärung von Empathie der Aggressionsforschung recht nahe. Davis' (1996) Untersuchungen verschiedener Empathiefacetten zufolge wies die ‚emotionale Anteilnahme‘ (zwischen Perspektivübernahme, empathischer Fantasie und persönlichem Distress) die höchsten negativen Korrelationen zur Aggressivität bzw. aggressiven Verhaltensweisen auf (vgl. Hosser/Beckurts 2005, S. 5). Allerdings muss diesbezüglich erwähnt werden, dass die erhöhte emotionale Anteilnahme auch zu empfundenem Distress und somit letztlich selbst zu Aggression führen kann. In diesem Falle kommt es vor allem auf erworbene bzw. erlernte Verhaltensschemata an (s. Aggressionstheorien). Von der Fähigkeit zur Perspektivübernahme wird zudem angenommen, dass sie mit einer höheren Einsichtsfähigkeit in soziale Regeln und Normen einhergeht und somit eher zu prosozialem als aggressivem Verhalten veranlasst (vgl. Hosser/Beckurts 2005, S. 5). Erfolgreiche Perspektivübernahme ermöglicht zudem realistische Einsichten in die Einstellungen und das daraus resultierende Verhalten eines Gegenübers. Von der Bereitschaft zur Aggression wird hingegen häufig angenommen, sie ginge aus einer dysfunktionalen Wahrnehmung der sozialen Umgebung hervor. Insbesondere aus sozialkognitiver Perspektive wird Aggression als Ausdruck eines Erkenntnisproblems erachtet, das die emotionale oder kognitive Perspektive eines Gegenübers nur unzureichend erfasst (vgl. Malti 2003, S. 21). Aber auch attributionstheoretische Erklärungen sprechen Gewalttätern die Fähigkeit zur Empathie ab. Die Bereitschaft zur Empathie kann in diesem Falle durchaus gegeben sein, doch werden fälschlicherweise negative Absichten unterstellt, die ihrerseits zu ablehnendem Verhalten bis zur Aggression führen können.

Auch neurologische Forschungen haben sich mit der aggressionsmindernden Wirkung von Empathie auseinandergesetzt. Schon die Anordnung innerhalb der Gehirnnareale, in beiden Fällen sind Bereiche des Emotionszentrums (v.a. Amygdala) aktiviert (Sewing 2007, S. 32), lässt auf einen Zusammenhang schließen. Untersuchungen der Spiegelneuronen legen ebenfalls nahe, dass eine mangelhafte Ausbildung derselben zu Schwierigkeiten bei sozialen Interaktionen führen kann. Bauer zufolge kann ein schlecht ausgebildetes Spiegelsystem in Konfliktsituationen dazu führen, dass Grenzen nicht erkannt werden und die Gewalt selbst dann fortgeführt wird, wenn die Situation schon längst entschieden ist (vgl. Bauer 2006, S. 127).

Es lässt sich konstatieren, dass eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Empathie-Theorien durchaus einen Beitrag zur Ausgestaltung der Strategien zur Gewaltprävention leisten kann. Die Chance liegt meiner Auffassung nach insbesondere in der interdisziplinären

Verknüpfung beider Bereiche, welche zum einen die Möglichkeit eröffnet, den Einfluss von Empathie auf die Genese aggressiver Verhaltensweisen besser zu deuten, und zum anderen aufzeigt, wie wichtig es ist, gewaltpräventive Maßnahmen möglichst ganzheitlich anzulegen.

4.2 Heterogene Entwicklungsmodelle und Determinanten

Im nun folgenden Abschnitt sollen verschiedene psychologische Theorien zur Entwicklung von Empathie dargestellt und erläutert werden, um diese anschließend zur Diskussion förderlicher Maßnahmen im Sinne der Gewaltprävention mit einzubringen. Zunächst soll die Entwicklung einiger Teilkomponenten analysiert werden, die für die Ontogenese der Empathie von Relevanz sind. Hierzu zählt die Entwicklung der oben genannten Perspektivübernahme sowie die Ontogenese der Interpretationsfähigkeit in Bezug auf das emotionale Ausdrucksverhalten eines Gegenübers. Anschließend soll das Entwicklungsmodell Hoffmans vorgestellt werden, das die umfangreichen Aspekte des empathischen Geschehens miteinbezieht. Auch ein Zusammenhang zwischen Empathie und prosozialem Verhalten wird hier bereits thematisiert. In einem letzten Abschnitt soll ferner noch einmal auf neuere Erkenntnisse aus dem aufkeimenden Bereich der Neuropsychologie eingegangen werden.

4.2.1 Ontogenese der Perspektivübernahme

Stern (2004) beschreibt in einem Referat über Entwicklung und Lernen im Kindesalter, die Entwicklung der Perspektivübernahme zu Recht als einen Meilenstein der geistigen Entwicklung. Mit dieser Umschreibung trifft sie vielfach auf Zustimmung (vgl. u.a. Phüse 2004, Piaget 1971, Selman 1984, Mead 1978, Schmitt 1982). Stern vertritt überdies die Auffassung, dass die Perspektivübernahmefähigkeit nicht allein Resultat spezifischer Entwicklungsbedingungen ist, sondern bereits genetisch im Menschen angelegt ist und untermauert dies mit Hilfe der Ergebnisse kulturvergleichender Studien, die eine hohe Übereinstimmung von durchschnittlichem Alter und gelösten Aufgaben zur Perspektivübernahme aufzeigen (vgl. Stern 2004, S. 2). Dennoch sind sozialisatorische Einflüsse für die Ontogenese der Perspektivübernahme notwendig, da die Erkenntnis, dass andere Personen über eine differente Perspektive verfügen, nur in der Interaktion entstehen kann. Die Möglichkeit der Förderung von Perspektivübernahmefähigkeit bestätigt dies (vgl. z.B. Piaget 1971, Selman 1984). Ein differenziertes Entwicklungsmodell der sozialen Perspektivübernahme entwickelte Robert L. Selman (1982, S. 46-55) in Anlehnung an Piagets

Stufenmodell der kognitiven Entwicklung (1971). Da es eine gute Übersicht über die verschiedenen Entwicklungsniveaus ermöglicht, habe ich mich entschieden, es exemplarisch für die zahlreichen Ansätze aus dem Bereich der kognitiven Psychologie vorzustellen. Stufenmodelle sollten jedoch auf Grund zahlreicher individueller Unterschiede in der Entwicklung nie ihren Orientierungscharakter verlieren.

Niveau 0 (Egozentrische/undifferenzierte Perspektivübernahme): Bis zum frühen Schulkindalter herrscht eine undifferenzierte, subjektive Sichtweise auf Situationen vor. Es kommt zur Vermischung von äußeren Aspekten einer Handlung, der Ausdrucksintention sowie den in diesem Stadium noch unreflektierten psychischen Prozessen. Somit sind Kinder in dieser Phase trotz der Wahrnehmung, dass andere Personen anders handeln als sie selbst, noch nicht in der Lage zu erkennen, dass deren Perspektive sich von der eigenen unterscheidet. Gefühle oder Gedanken werden noch nicht bewusst erkannt (Moment- und Körperbezogenheit).

Niveau I (Differenzierte und subjektive Perspektivenübernahme): Auch als sozial-informationsbezogene Perspektivübernahme bezeichnet, erstreckt sich diese Phase über die ersten Grundschuljahre. Die egozentrische Haltung wird durch die Erkenntnis ersetzt, dass die Perspektive anderer sich von der eigenen unterscheiden kann. Reaktionen eines Gegenübers können jedoch noch nicht auf das eigene Handeln zurückgeführt werden und auch die eigene Perspektive wird noch nicht bewusst reflektiert. Unterschiedliche Standpunkte werden nun zwar wahrgenommen, um die Perspektive der anderen jedoch zu erkennen, fehlen sozial-kognitive Voraussetzungen.

Niveau II (Selbstreflexive und reziproke Perspektivenübernahme): In der mittleren Kindheit entwickelt sich die Fähigkeit, die eigene Perspektive zu reflektieren und die Sichtweise anderer zu verstehen und zu antizipieren. Selman spricht daher auch von der „Zweite-Person-Perspektive“ (Selman 1984, S. 52). Es kann nun eine Außenperspektive auf das eigene Denken und Handeln eingenommen werden und die Erkenntnis wächst, dass das gezeigte Ausdrucksverhalten nicht immer den wahren Gefühlen des Gegenübers entspricht. Zu diesem Zeitpunkt kann zum ersten Mal ein kooperatives Miteinander entstehen.

Niveau III (Gegenseitige Perspektivübernahme): In der Phase der frühen Adoleszenz lernt das Kind, sich selbst aus der Perspektive einer anderen Person zu betrachten und zu beurteilen. Die auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse fließen in Entscheidungsprozesse mit ein und

wirken sich so auf die Handlungen des Kindes aus. Selman prägt hier den Begriff der „Dritten-Person-Perspektive“ (Selman 1982, S. 235).

Niveau IV (Gesellschaftlich-symbolische Perspektivübernahme): Perspektivübernahme mit dem sozialen und konventionellen System beginnt nach Selman in der Regel im Jugendalter. Nun kann neben der Eigen- und Fremdperspektive auch die Perspektive eines größeren sozialen Systems eingenommen und reflektiert werden. Es wächst die Gewissheit, dass Handlungen und Gefühle bestimmten Mechanismen unterliegen, die von außen weder sichtbar sein müssen noch von der handelnden Person selbst erkannt werden müssen (vgl. Selman 1984, S. 54-55).

Selmans Entwicklungsmodell der sozialen Perspektivübernahme gibt einen guten Überblick über die Entfaltung der Perspektivübernahme von der frühen Kindheit bis zum Jugend- bzw. Erwachsenenalter. Die nächst höhere Stufe beinhaltet immer die Errungenschaften der vorangegangenen und besitzt darüber hinausgehend eine andere perspektivische Qualität (vgl. Purrmann-Viedenz 1999, S. 56). Allerdings bezieht sich die Abfolge ausschließlich auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten, schließt also nur einen Teil dessen ein, was hier unter Empathie verstanden wird. Dennoch wird deutlich, dass einige kognitive Bedingungen auch die Entwicklung von Empathie beeinflussen und sie zum Teil sogar erst ermöglichen. Zudem lässt Selman bereits Bezüge zum Verhalten anklingen, die im letzten Teil dieses Kapitels ausführlicher diskutiert werden.

4.2.2 Entwicklung der Fähigkeit zur Interpretation emotionalen Ausdrucksverhaltens

Mit der Bewusstwerdung eigener Gefühle und dem sich allmählich entwickelndem Wissen um die Relativität von Emotionen geht auch die Fähigkeit einher, den Emotionsausdruck anderer zutreffend interpretieren zu können. Diese Fähigkeit scheint einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung von Empathie zu haben. So konnte eine Studie von Janke 1999 aufzeigen, dass Schwierigkeiten beim Erkennen und Interpretieren des Emotionsausdrucks anderer in frühem Alter auch Defizite bei der Äußerung des eigenen Emotionsausdrucks mit sich bringen und später Schwierigkeiten bei der Dekodierung komplexer emotionaler Botschaften sowie mangelndes Wissen über mögliche Auswirkungen von Emotionen nach sich ziehen (vgl. Janke 1999, S. 92).

Dass Kinder bereits im Säuglingsalter positives und negatives Ausdrucksverhalten erkennen und differenzieren können, äußert sich u.a. darin, dass sie sich positiven Gesichtern länger

zuwenden als neutralem oder negativem mimischen bzw. stimmlichen Ausdrucksverhalten. Ergebnissen einer Studie aus dem angloamerikanischen Raum zufolge reagieren Säuglinge bei demonstrierter Freude der Mutter mit Interesse und ebenfalls freudigem Ausdrucksverhalten; bei demonstrierter Trauer waren vor allem vermehrte Kaubewegungen zu beobachten oder die Kinder sahen weg; bei demonstriertem Ärger hingegen mieden sie den Blickkontakt oder zeigten ebenso einen ärgerlichen Ausdruck (vgl. Janke 1999, S. 71-72). Obgleich auch die Demonstration eines traurigen oder ärgerlichen Gesichtsausdrucks eine emotionale Übertragung auslösen kann, rufen offenbar insbesondere positive Zuwendungen spiegelndes Verhalten hervor. Diese Häufigkeitsdifferenz beweist zugleich, dass nicht von einer undifferenzierten Gefühlsansteckung die Rede sein kann, sondern durchaus bereits bestimmte Gesichtszüge, wenn auch unbewusst, erkannt werden. Das Erkennen verschiedener Emotionen differenziert sich, laut Petermann und Wiedebusch, im Allgemeinen von der einfachen Entscheidungsdimension ‚positiv – negativ‘ über die primären Emotionen bis zu den komplexen Emotionen weiter aus und ist vor allem zu Beginn der Entwicklung bei vertrauten Personen deutlich stärker ausgeprägt (vgl. Petermann/Wiedebusch 2003, S. 43-44). Dabei werden anfangs ähnlich getönte Emotionen wie Ärger und Trauer noch häufiger verwechselt, bis sie schließlich sicher voneinander abgegrenzt werden können.

Wie die kindliche Analyse des Gesichtseindrucks im Einzelnen funktioniert, wurde u.a. von Schwarzer und Korell untersucht, mit dem Ergebnis, dass Kinder, im Gegensatz zu einer holistischen Betrachtungsweise, sich insbesondere an speziellen Gesichtsmerkmalen orientieren. Dabei stehen zunächst die Mundwinkel im Vordergrund, wie an Kinderzeichnungen täglich sichtbar wird, später vor allem die Augenpartie (v.a. die Brauen) (Schwarzer/Korell 2001, S. 78-90). Die Wahrscheinlichkeit richtiger Zuordnungen emotionaler Zustände steigt somit mit der Vervollständigung der betrachteten Merkmale, welche als additiv aufeinander aufbauend verstanden werden können. Auch Janke (1999) konnte eine mit dem Alter steigende Häufigkeit korrekter Zuordnungen von emotionalem Ausdrucksverhalten aufzeigen. Dabei führte allerdings ein weiterer Faktor zu überraschenden Ergebnissen: Ein Vergleich des Alters (Sieben-, Zehnjährige und Erwachsene) mit den Fähigkeiten beim Erkennen bestimmter Emotionen (Freude, Trauer, Ärger und Angst) erbrachte Daten, die den Zehnjährigen beim Erkennen von Angst und Trauer sogar bessere Fähigkeiten zusprechen als erwachsenen Personen (vgl. Janke 1999, S. 168-169.). Es lässt sich anhand der erhobenen Daten zudem bestätigen, dass bereits bei Siebenjährigen eine ausgeprägte Fähigkeit zur Analyse physiologischer Komponenten sowohl fremder als auch

eigener Emotionen gegeben ist, welche im Alter von zehn Jahren mit dem Umfang und Detailreichtum erwachsener Deutungen durchaus vergleichbar ist.

Wie oben im Zuge der Ontogenese der Perspektivübernahme bereits betont, ist auch die Fähigkeit, nonverbale Signale deuten zu können, nicht hinreichend, um die Entwicklung von Empathie zutreffend zu beschreiben. Der folgende Abschnitt widmet sich nun einem speziell auf die Entwicklung von empathischem Verhalten abgestimmten Modell, welches das Geschehen ganzheitlich betrachtet und sehr differenziert darstellt.

4.2.3 Entwicklungstheorie der Empathie nach Hoffman

Anfang der 80er Jahre entwickelte Martin Hoffman eine Theorie der Ontogenese von Empathie, die im Wesentlichen auf bekannte Lerngesetze wie etwa das klassische Konditionieren oder das Prinzip der Reizgeneralisierung zurückgeht. Den emotionalen Prozess der Empathie als stellvertretende affektive Reaktion auf die Situation einer anderen Person, grenzt er vom kognitiven Prozess der Perspektivübernahme ab, da diese auch ohne empathische Erregung geleistet werden könne. Gleichzeitig betont er deren wechselseitigen Einfluss und ihr kooperatives Auftreten. Hoffman unterscheidet insgesamt sechs Arten empathischer Erregung, in denen jeweils unterschiedliche Prozesse zum Tragen kommen (vgl. Hoffmann 2000, S. 65-75): Darunter fällt das *Reaktive Neugeborenen-Schreien* (Gefühlsansteckung), welches jedoch keineswegs als Empathie zu betrachten sei, da dem Neugeborenen das Bewusstsein über den Auslöser und mögliche Hintergründe noch fehlt, neben *klassisch konditionierten* Arten der empathischen Erregung, welche aus persönlichen Erfahrungen resultieren: Es erfolgt eine Verknüpfung von wahrgenommenem Kummer und zeitgleich auftretendem eigenen Kummer, die aufgrund von Generalisierungsmechanismen erneut Kummerreaktionen beim Erleben des Kammers anderer Personen verursacht. Darüber hinaus nennt er die durch Beobachtungen emotionalen Ausdrucksverhaltens hervorgerufene *direkte Assoziation* sowie eine weitere affektive Komponente aufgrund des Nachvollzugs von fremden Emotionen durch körperliche und mimische Spiegelung desgleichen (*Mimicry*). Neben der direkten Assoziation führt Hoffmann auch die *symbolische Assoziation* an. Auch sie beruht auf der Verknüpfung von aktuellen Leiderfahrungen einer Person und vergangenen eigenen Leiderfahrungen. Im Unterschied zur direkten Assoziation basiert empathisches Mitleid jedoch nicht auf dem Erleben von körperlichen oder emotionalen Erkennungszeichen, sondern auf symbolischen Merkmalen (z.B. Schrift, Sprache). Schließlich nennt er als fortgeschrittene Art empathischer Erregung die *Rollenübernahme*, welche er als eine rein

kognitive Rekonstruktion eines Geschehens beschreibt und somit unter bewusster Kontrolle stehe.

Das reaktive Neugeborenen-Schreien verliert sich bereits in der frühen Kindheit wieder, während Hoffmann die Rollenübernahme als eine bewusst eingesetzte Art der empathischen Erregung versteht, die daher erst zu einem späteren Entwicklungszeitpunkt auftritt. Die übrigen Arten empathischer Erregung treten in verschiedenen oder allen Entwicklungsstufen auf, initiiert durch die jeweils stattfindende Situation. So wird beispielsweise von besonders ausdrucksstarken Zeichen der beobachteten Person angenommen, am häufigsten Mimikry auszulösen (Purmann-Viedenz 1999, S.58). Konditionierung und Assoziation sind dagegen diejenigen Arten der Erregung, die vor allem durch situative Einflüsse beeinflusst werden (vgl. ebd., S. 58). Doch auch wenn Hoffman keine großen Einschränkungen in Bezug auf zugehörige Entwicklungsschritte macht, geht er davon aus, dass den oben genannten Prozessen der Aktualisierung von Empathie verschiedene kognitive Entwicklungsbedingungen zugrunde liegen. Darunter fallen unter anderen die *Selbst-Andere-Differenzierung* und die *Personenpermanenz*. Diese sind bei Säuglingen noch nicht gegeben und erlauben somit nicht, die offen gezeigten Emotionen anderer von sich abzugrenzen. Ein wichtiger Indikator der Unterscheidung der Repräsentation des Ich von der Repräsentation des anderen ist der sogenannte „Rouge-Test“. Hierbei wird einem Kind ein roter Fleck auf die Wange appliziert und anschließend beobachtet, ob es sich an die eigene Wange fasst oder das Spiegelbild an der roten Stelle berührt (Zmyj/Schölmerich 2012, S. 589). Die Ontogenese von Empathie und den sich entwickelnden Bezug zum prosozialem Handeln beschreibt Hoffmann in vier aufeinander aufbauenden Entwicklungsstufen, die abhängig vom kognitiven Entwicklungsstand und dem Auftreten der affektiven Komponenten sind (vgl. Hoffmann 2000, S. 63-86):

Stufe 1: Globale Empathie (bis ca. erstes Lebensjahr): Noch vor dem Erwerb der Personenpermanenz und der Selbst-Andere-Unterscheidung empfinden Kinder wahrgenommenen Kummer als den eigenen und reagieren mit einer globalen Distress-Reaktion (reaktives Schreien). Die Wahrnehmung der eigenen Person beginnt schwankend und zeitlich begrenzt. Das Bewusstsein über die Personenpermanenz befähigt das Kind schließlich zum Übergang in die zweite Stufe.

Stufe 2: Egozentrische Empathie (bis ca. zweites Lebensjahr): Das Kind kann nun zwischen sich selbst und anderen unterscheiden. Es weiß, dass es der andere ist, der Leid erfährt, während es empathischen Kummer empfindet. Allerdings kann es noch zu Vermischungen

zwischen dem eigenen Zustand und dem der anderen kommen. Dies offenbart sich vor allem darin, dass prosoziales Handeln in Folge von empathischem Distress egozentrische Züge enthält: Es bietet dem anderen das zum Trost an, was es selbst beruhigen würde, während seine Mimik und Gestik zeigen, dass es mit einem passenden empathischen Affekt reagiert.

Stufe 3: Empathie für die Gefühle der anderen (ca. ab dem zweiten bis dritten Lebensjahr):

Die eigene Wahrnehmung kann nun immer besser von der realen Welt unterschieden werden und das Kind lernt, mit einem größeren Spektrum an zum Teil widersprüchlichen Emotionen umzugehen. Die zunehmende Diskrimination internaler Zustände ermöglicht überdies angemessene Reaktionen auf das empathische Empfinden z.B. in Form von Hilfehandlungen, die den Bedürfnissen des Gegenübers entsprechen. Mit der voranschreitenden Entwicklung der Sprache ist es dem Kind zudem langsam möglich, auch symbolische Hinweisreize zu deuten. Reagiert das Kind bereits empathisch, wenn das Opfer selbst nicht anwesend ist, sondern lediglich Informationen über das Leid bekannt sind, zeichnet dies den Übergang zur nächsten Stufe ab.

Stufe 4: Empathie für das allgemeine Leid anderer (ca. ab der späten Kindheit bis Adoleszenz):

Schließlich sind die Kinder bzw. Jugendlichen in der Lage, sich selbst und andere Personen mit eigener Biografie und Identität zu betrachten. Sie wissen, dass die Gefühle des Gegenübers nicht nur durch die jeweilige Situation hervorgerufen werden, sondern darüber hinaus auch durch dessen individuelle Lebensgeschichte beeinflusst wird. Vielfältige Arten von Informationen können nun adäquat gewonnen und verarbeitet werden, solche aus eigenen und fremden affektiven Reaktionen, aus den Situationsmerkmalen und aus dem allgemeinen Wissen über das Leben (der anderen). Damit erfolgt auch eine Generalisierung des empathischen Empfindens auf ganze Gruppen von Personen, beispielsweise Benachteiligte oder Minderheiten.

In einem Vergleich mit dem Entwicklungsmodell der Perspektivübernahme von Selman lassen sich durchaus grundlegende Zusammenhänge erkennen, da beim Übergang zu den jeweils folgenden Stufen kognitive Aspekte eine wichtige Rolle spielen. Zudem knüpfen beide Modelle an Piagets kognitive Entwicklungstheorie (1971) an. Die Grundlage dazu, unterschiedliche Informationen aus affektiven Erlebnissen zu erkennen und zu verarbeiten, bildet neben der zunehmenden kognitiven Reife jedoch auch die sozio-emotionale Entwicklung, die Hoffmann gleichermaßen betont. Diese Sichtweise wird von neurologischen Untersuchungen gestützt.

4.2.4 Ontogenese neuronaler Grundlagen der Empathie

Schon Säuglingen stellt die Genetik eine Grundausrüstung jener Neuronen zur Verfügung, die sie befähigt, bereits in ihren ersten Tagen ihres Lebens das Ausdrucksverhalten ihrer Bezugspersonen zu spiegeln. Die oft erwähnte Gefühlsansteckung ist unter neurologischer Perspektive keine Überraschung. Ob, wie schnell und wie weit sich die neuronale Grundausrüstung der Spiegelneuronen entwickelt, wird maßgeblich durch eine Gesetzmäßigkeit bestimmt: „Use it or lose it“. Nur eine entsprechende Sozialisation, dies bestätigt die Neurobiologie, lässt die Veranlagung zur Fähigkeit werden (vgl. Bauer 2006, S. 57-74).

Die genetische Grundausrüstung an Spiegelneuronen wurde unter anderem von Papoušek (2001) erforscht, der beschreibt, wie nur wenige Stunden alte Säuglinge bereits Gesichtsausdrücke imitieren. Zwischen Bezugsperson und Säugling entwickelt sich in den ersten Wochen „ein wechselseitiges Aufnehmen und spiegelndes Zurückgeben von Signalen, ein Abtasten und Erfühlen dessen, was den anderen gerade, im wahrsten Sinne des Wortes, bewegt, begleitet vom Versuch, selbst Signale auszusenden und zu schauen, inwieweit sie vom Gegenüber zurückgespiegelt, das heißt erwidert werden“ (Bauer 2006, S. 58). Dem Säugling vermittelt das spiegelnde Verhalten der Bezugsperson das Gefühl anerkannt zu werden, was ihn wiederum zu weiteren Resonanzaktionen stimuliert. Etwa ab dem dritten Lebensmonat erkennt das Kind, dass sein Verhalten Einfluss auf seine Bezugspersonen hat, und beginnt seine Aufmerksamkeit nach der Blickrichtung der Erwachsenen und somit nach deren Aufmerksamkeit auszurichten. Weitere drei Monate später erwirbt das Kind die Fähigkeit, Handlungssequenzen einschließlich ihres Endzustandes zu speichern und damit eine wichtige neurologische Voraussetzung für das spätere Einordnen des Ausdrucksverhaltens einer beobachteten Person in einen ihm individuell widerfahrenden Gesamtzusammenhang (vgl. Bauer 2006, S. 60). Präzisiert wird diese Fähigkeit zunächst durch die Erkenntnis der Objektkonstanz etwa ab dem neunten Monat. Mit gut einem Jahr entwickelt sich schließlich die Fähigkeit, einfache Absichten und Ziele bestimmter Handlungen vorauszusehen, die sich durch die schrittweise Ansammlung weiterer Handlungsmöglichkeiten immer weiter verfeinert. Dabei fließen sowohl selbst erlebte als auch am lebenden Modell beobachtete Möglichkeiten in dieses Repertoire mit ein, da es, wie oben beschrieben, eine der Besonderheiten der Spiegelneuronen ist, dass sie genau jene kortikalen Bereiche aktivieren, die auch beim eigenen Erleben des Gesehenen aktiv gewesen wären.

Banduras Theorie (1976) vom Lernen am Modell findet in der Spiegelneuronenforschung also eine weitere Bestätigung. Ein besonders wichtiger Entwicklungsschritt ist, auch neurologisch gesehen, die Unterscheidung zwischen Selbst und anderen mit etwa 18 Monaten. Um zu einem Bild einer eigenen Identität als Individuum zu kommen, muss sich das Gehirn auf Programme beziehen, die erlebte Handlungs- und Interaktionssequenzen repräsentieren. Dieser von Bauer als Imitationsphase bezeichnete Entwicklungsabschnitt sei die beste Gelegenheit, durch ein ausreichendes Spielangebot zum Ausbau des Spiegelneuronensystems beizutragen, das später ein breites Spektrum intuitiven Verstehens ermöglichen soll (vgl. Bauer 2006, S. 67). Gleichzeitig lernt das Kleinkind anhand optischer Merkmale wie Mimik, Blick- oder Körperbewegungen auf ein zu erwartendes Ergebnis zu schließen. Neurobiologisch entspricht dies der Entwicklung von Nervenzellen, aus denen sich mit der Zeit, oder besser mit der Übung, das optische Aufbereitungs- und Interpretationssystem entwickelt. Nach Bauer hängt die Fähigkeit zur Empathie letztlich davon ab, dass die „Spiegelsysteme, die Mitgefühl ermöglichen, durch zwischenmenschliche Erfahrungen ausreichend eingespielt und in Funktion gebracht“ werden (Bauer 2006, S. 70).

Die Fähigkeit zur Empathie wird laut Bauer zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr ausgebildet, die notwendige Übung vorausgesetzt. Von da an entwickelt und präzisiert sie sich mit jeder Situation weiter, in der Empathie empfunden wird, indem sich die entsprechenden Nervenstränge verfestigen und neue Verknüpfungen entstehen. Empathie im beschriebenen Sinne ist, neurologisch betrachtet, also nicht angeboren. Das System der Spiegelneurone gehört zwar zu unserer neurobiologischen Grundausstattung, es befindet sich jedoch in einer unreifen, wenig differenzierten Rohform, die sich erst im Laufe der ersten Lebensjahre zu dem entwickelt, was hier unter Empathie verstanden wird. Mit anderen Worten: Genetische Aktivität, neurobiologische Struktur und Umweltbedingungen unterliegen einem ständigen wechselseitigen Einfluss. Letzteres ist Thema des folgenden Abschnitts.

4.2.5 Sozialisation und Einflussfaktoren

Ebenso wie im Bereich der Aggressionsgenese wird auch bei der Entwicklung von Empathie dem elterlichen Erziehungsverhalten ein entscheidender Einfluss zugesprochen. Im folgenden Abschnitt sollen Verhaltensweisen dargestellt werden, von denen angenommen wird, dass sie einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung von Empathie bei Kindern ausüben. Dazu gehören u.a. sozio-emotionale Faktoren (elterliche Wärme und Zuwendung),

Wertschätzungen, Disziplinierungsmaßnahmen, Modellverhalten und verbale Einflüsse der Eltern. Isoliert können die genannten Faktoren allerdings kaum betrachtet werden, da die theoretisch voneinander abgegrenzten Aspekte in der Realität zahlreichen Wechselwirkungen unterliegen (vgl. Huber 2006, S. 63).

Hoffman (2000, S. 287-290) beschreibt induktive Erziehungsmaßnahmen als besonders förderlich für die Empathieentwicklung von Kindern und spricht sich gegebenenfalls für den Besuch eines entsprechenden Eltern-Lehrgangs aus. Ziel der sogenannten Induktion als Reaktion auf Normverletzungen ist es, dem Kind sein eigenes Verhalten mitsamt den zugehörigen Konsequenzen (für sich und andere Personen) bewusst zu machen. Der Erziehende tritt somit nicht als reine Disziplinierungsinstanz auf, sondern erklärt, warum ein bestimmtes Verhalten in einer bestimmten Situation richtig oder falsch ist. Das Kind wird somit für die Gefühle des Gegenübers sensibilisiert und eine zunehmende empathische Betroffenheit entsteht. In Einklang damit konnten bei Kindern von Eltern, deren Erziehungsverhalten viele Induktionen und wenig strafendes Verhalten aufweisen, bessere empathische Fähigkeiten nachgewiesen werden (vgl. Huber 2006, S. 64). Demnach kann ein Zusammenhang zwischen induktivem Erziehungsstil und der Entwicklung von Empathie bestätigt werden. Anderen Studien zufolge sind Induktionen sogar noch wirksamer, wenn sie mit einem demokratischen Erziehungsstil kombiniert werden und die Eigenverantwortlichkeit des Kindes stützen. Hoffmann (2000) spricht sich ergänzend dafür aus, dass prosoziales Modellverhalten Kinder insgesamt empfänglicher für Induktionen macht.

Burleson und Kunkel gingen der Frage nach, ob emotionale Wärme und Unterstützung durch die Mutter sich positiv auf die Empathie und das prosoziale Verhalten der Kinder auswirken. Ihre Hypothese bestätigte sich: Kinder, deren Mütter empathisch und hilfsbereit waren, zeigten auch selbst mehr Mitgefühl und prosoziales Verhalten und tendierten gleichzeitig weniger zu egoistischen Distress-Reaktionen (vgl. Burleson/Kunkel 1995, S. 135-140). Staub erklärt elterliche Wärme sogar für die wichtigste Bedingung einer empathischen und prosozialen Lebenseinstellung ihrer Kinder (vgl. Staub 1982, S. 157). Kinder, deren emotionale Bedürfnisse befriedigt werden, erleben demnach emotionale Sicherheit, welche sie selbst wiederum für die Bedürfnisse anderer öffnet. Ist die elterliche Wärme hingegen mit übertriebenen Freiräumen verbunden, hindert dies die Entwicklung der Hilfsbereitschaft eher. Kinder, die unter derartigen Bedingungen aufwuchsen, leugneten häufiger Notsituationen anderer (vgl. Huber 2006, S. 66). Dies bestätigt die oben erwähnte Vorteilhaftigkeit des demokratischen Erziehungsstils. Wird das Kind mit seinem Kummer und seinen Ängsten

alleine gelassen oder reagieren die Eltern mit Ärger und Zurückweisung, lernt es vermutlich, die eigenen Gefühle zu unterdrücken und die Gefühle der anderen nicht zu beachten. Es ist also wichtig, ein Gleichgewicht zwischen emotionaler Zuwendung und dem Setzen deutlicher Grenzen zu finden.

Zwei weitere Variablen, die auf einen Zusammenhang mit der Empathiefähigkeit von Kindern untersucht wurden, sind Lenkung und Anregung. Unter Lenkung oder Dirigierung versteht man die Machtausübung der erziehenden Person in der Interaktion bzw. die Einschränkung der Handlungsmöglichkeiten der Kinder durch die erziehende Person. Damit sind vor allem Verhaltensweisen gemeint, die das selbständige Handeln der Kinder durch Anweisungen, Ermahnungen oder Befehle verhindern. Unter anregenden oder nicht-dirigierenden Erziehungspraktiken werden hingegen Verhaltensmuster subsummiert, die den Kindern Freiräume lassen, ihnen aber gleichermaßen unterstützend zur Seite stehen, wenn es nötig ist (vgl. Kienbaum 2005, S. 7). Inwieweit Lenkung und Anregung das Mitfühlen beeinflussen, ist allerdings noch nicht eindeutig geklärt. Einige Studien konnten allerdings aufzeigen, dass Kindergartenkinder, deren Erziehung durch ein hohes Ausmaß an Lenkung und Kontrolle geprägt ist, weniger prosoziale Kompetenzen (einschließlich Empathie) entwickeln und teilweise ein erhöhtes Maß an Aggressionsbereitschaft aufweisen (Eisenberg et al. 1981; Calan/Hay 1989). Kienbaum (2005) konnte zudem in einer korrelativen Studie zum Zusammenhang der erzieherischen Dimensionen Wärme, Lenkung und Anregung mit Mitgefühl feststellen, dass fünfjährige Kinder, deren Erzieherinnen einen freundlichen und warmen Erziehungsstil pflegten, ihnen Anregungen und Unterstützung anboten anstatt sie durch Ermahnungen oder Anweisungen zu lenken, mehr Mitgefühl zeigten als Kinder, deren Erzieherinnen weniger warme Verhaltensweisen zeigten und eher lenkend agierten.

Auch aus den gewonnenen neurologischen Erkenntnissen lassen sich ebenfalls einige Erkenntnisse über eine (un)geeignete Lebens- bzw. Lernumwelt geben, welche die Entwicklung von Empathie beeinflussen. Voraussetzung für das Entstehen eines ausgebildeten neurologischen Resonanzsystems ist, wie oben erläutert, die frühe und überdauernde Anregung durch spiegelndes Verhalten (vgl. Bauer 2006, S. 59). Empathie kann sich somit nur im Rahmen eines geeigneten Beziehungsangebotes entfalten und weiterentwickeln. Auch Zahn-Waxler et al. (2008) erachten die Mutter-Kind-Bindung als zentrale Voraussetzung für die neuronale Ontogenese von Empathie (S. 140). Das gegenseitige Wechselspiel führt zu immer neuen Verknüpfungen der Nervenzellen, die ein immer besseres Verstehen ermöglichen. Im doppelten Sinne lernt das Kind durch die

Beobachtung des Modellverhaltens seiner Bezugspersonen, wie eine bestimmte Begebenheit sich ‚anfühlt‘: Zum einen beginnt es die Gefühle - sowohl angenehme als auch schmerzvolle - seines Gegenübers mit jeder gewonnenen Erfahrung besser zu erkennen und zum anderen mehren sich die Erfahrungen über den jeweiligen emotionalen Kontext der Situation.

Nach Bauer besteht jedoch neben einer Störung beim primären Erwerb von Einfühlungsvermögen auch das Risiko, die Fähigkeit zur Empathie sekundär durch extreme Erfahrungen von Gefühllosigkeit oder Gewalt sowie durch neurologische Verletzungen zu schädigen (vgl. Bauer 2006, S. 71). Besonders die beständige Verweigerung von spiegelndem Verhalten einer Person gegenüber kann im Extremfall zu enormen Störungen im Bereich der Empathiefähigkeit führen (vgl. ‚Exkurs: Mobbing‘ in: 3.3.2.1 ‚Empirische Befunde zum Ausmaß und den Erscheinungsformen schulischer Gewalt‘). Sowohl im negativen als auch im positiven Sinne ist Wiederholung ein wesentliches Schlagwort, wenn es um die Entwicklung neuronaler Systeme geht. Der Leitsatz ‚use it or lose it‘ gilt nicht nur für die Kindheit, auch wenn zu dieser Zeit durch die rasante Wachstumsgeschwindigkeit neurologischer Systeme besonders wirkungsvolle Effekte erzielt werden können. Auch der häufige Konsum gewalthaltiger Filme oder Spiele erhält in diesem Zusammenhang besondere Relevanz: „Das Gehirn ist ein permanent lernendes System. Es macht ausgerechnet dann, wenn es um die für Jugendliche überaus spannende und brisante Darbietung von Gewaltverhalten geht, keine Lernpause“ (vgl. Bauer 2006, S. 121).

4.2.6 Bedeutung der Empathieentwicklung für die Aggressionsgenese

Wie im vorangegangenen Transfer der Empathietheorien zur Aggressionsforschung bereits dargelegt wurde, hat die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme eine bedeutsame Wirkung auf die Bereitschaft zu aggressivem Verhalten. Das von Selman beschriebene ontogenetische Modell der Perspektivübernahme bezieht in den beiden höchsten Stufen die resultierende Handlungsbereitschaft explizit mit ein (vgl. Selman 1982, S. 235). Die gewonnenen Einsichten beeinflussen demnach sowohl die Planung als auch die Ausführung einer entsprechenden Handlung. Es kann also davon ausgegangen werden, dass mit wachsender Fähigkeit zur Perspektivübernahme zumindest solche Aggressionen, die aus falschen Zuschreibungen oder Vorurteilen resultieren, abnehmen. Gleichzeitig muss jedoch auch angemerkt werden, dass Aggression, sofern die Schädigungsabsicht als Definitionskriterium mit einbezogen wird, voraussetzt, dass der Täter sich zumindest dessen bewusst ist, was er dem anderen antut. „Die Aggression von Tieren oder kleinen Kindern ist

in dieser Hinsicht gewissermaßen unschuldig, da sie noch nicht in der Lage sind, Empathie zu empfinden“ (Bischof-Köhler 2006, S. 20). Zudem tritt laut Bischof-Köhler Empathie und Aggression im Laufe der Entwicklung etwa zum gleichen Zeitpunkt erstmals auf – Voraussetzung für beides ist Selbst-/Fremdunterscheidung (ebd. 2006, S. 20).

Die Ontogenese von Empathie zeichnet neben den kognitiven Aspekten jedoch insbesondere auch das Einfühlen in affektive Zustände des Gegenübers aus. Wie bereits erwähnt, wurde in der Studie von Davis (1996) die höchste negative Korrelation zwischen ‚emotionaler Anteilnahme‘ und ‚Aggressivität‘ bzw. ‚aggressivem Verhalten‘ gemessen. Entwicklungspsychologisch ist dieser Zusammenhang besonders interessant, da affektive Facetten der Empathie (z.B. Gefühlsansteckung) zum Teil bereits bedeutend früher ausgebildet sind als entsprechende kognitive Fähigkeiten. Jolliffe und Farrington (2004) fanden hingegen im Rahmen einer Metaanalyse einen stärkeren (negativen) Zusammenhang kognitiver Empathieformen mit Aggressivität und Delinquenz, als dies auf affektive Empathieformen zutraf. Es kann somit angenommen werden, dass die Entwicklung affektiver wie auch kognitiver Aspekte der Empathie zur Minderung aggressiven Verhaltens beitragen, indem sie über möglichst umfassende Einsichten in die Gedanken- und Gefühlswelt eines Gegenübers die Bereitschaft verringern, Gewalt einzusetzen.

Untersuchungen der Spiegelneuronen bestätigen überdies den Einfluss der Entwicklung von Empathie auf (aggressives) Verhalten. Hinsichtlich der neuronalen Ontogenese nimmt vor allem das im Zusammenhang mit der Entwicklung von aggressivem Verhalten diskutierte Lernen am Modell eine wichtige Position ein. Denn, was „wir sehen – dies ist die zentrale Botschaft der Spiegelneuronenforschung - wird in Nervenzellennetze eingeschrieben, die die Programme für eigene Handlungsmöglichkeiten kodieren“ (Bauer 2006, S. 121). Damit ist nicht etwa gemeint ist, dass Gesehenes auch zwingend selbst ausgeführt werden muss – dennoch wird es als Modell abgespeichert und erzeugt, wenn es in einem angenehmen oder nützlichen Zusammenhang erscheint, Handlungsbereitschaften. Obgleich die Ausbildung der Spiegelneuronen vor allem zwischenmenschlichen Beziehungen zugeschrieben wird, haben auch die Medien einen Einfluss auf deren Entwicklung. Damit ist neben den beschriebenen Effekten des Modelllernens vor allem das besondere Risiko angesprochen, den Konsum elektronischer Medien in der frühen Kindheit als Ersatz für zwischenmenschliche Interaktionen („elektronischer Babysitter“) zu missbrauchen. So mahnt der Neurobiologe Bauer: „Werden die Chancen, Beziehungen aufzunehmen nach der Geburt und in den ersten Lebensjahren verpasst, kann dies die Entwicklung und die Funktionstüchtigkeit des

neuronalen Spiegelsystems beeinträchtigen“ (Bauer 2006, S. 119). Damit einher können u.a. erhebliche Defizite bei der Ausbildung eines intakten Selbstgefühls und bei der Fähigkeit, Beziehungen einzugehen entstehen, welche wiederum ein aggressionsfreies Interagieren erschweren.

4.3 Relation von Aggression und Empathie

Die nun folgenden Abschnitte sollen den bereits mehrfach angeführten Zusammenhang von Empathie und Aggression konkretisieren. Hierfür wird zunächst die Relevanz empathischer Fähigkeiten als protektiver Faktor bei der Entwicklung eines pro- bzw. antisozialen Verhaltens erörtert. Vor dem Hintergrund verschiedener Untersuchungsergebnisse zur Korrelation von Empathie und Aggression soll sodann der angenommene Zusammenhang spezifiziert werden.

4.3.1 Empathie und pro-/antisoziales Verhalten

Lange Zeit lag hauptsächlich der Zusammenhang von Empathie und prosozialem Verhalten im Fokus des wissenschaftlichen Interesses und Empathie erhielt als Grundlage sozialer Kompetenz Einzug in viele Theorien (pro)sozialen Verhaltens. In den 70er Jahren polarisierte unter Motivationstheoretikern besonders die Empathie-Altruismus-Hypothese. Sie beruht auf der Annahme, dass empathische Emotionen stets eine altruistische Motivation wecken, da sie auf das Leid des Betroffenen ausgerichtet seien. Ein Zusammenhang zwischen empathischer Anteilnahme und altruistischer Motivation konnte in einigen angloamerikanischen Experimenten auch bestätigt werden (eine Auflistung findet sich z.B. in Purrmann-Viedenz 1999, S. 9-13). Dennoch muss die Gültigkeit der Empathie-Altruismus-Hypothese kritisiert werden, da unter anderem situative Aspekte (z.B.: die Kontrollierbarkeit der Situation) vollkommen vernachlässigt wurden. Zudem scheint ebenso denkbar, dass Empathie mit einer Motivation im Zusammenhang steht, soziale Anerkennung zu erhalten. Somit wäre, ausgehend vom empathischen Empfinden, dem altruistischen ein egoistisches Motiv entgegengesetzt.

Interessanterweise erbrachten auch andere Studien zum Zusammenhang von Empathie und prosozialem Handeln teilweise widersprüchliche Ergebnisse. Eisenberg erklärt diese extremen Differenzen mit der oft fehlenden Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen als Probanden. Im Gegensatz zu Kindern lassen sich demnach bei Erwachsenen relativ hohe

Übereinstimmungen aufzeigen. Die fehlende Korrelation von Empathie und prosozialem Handeln bei kleinen Kindern führt sie auf deren geringere kognitive Leistungsfähigkeit zurück. So sind beispielsweise noch keine entsprechenden Hilfeleistungen bekannt. Hinzu kommt die meist fehlende Differenzierung von Empathiebereitschaft und -fähigkeit bei den Untersuchungen, wobei laut Eisenberg die erstgenannte einen deutlich engeren Bezug zum prosozialem Handeln hat (vgl. Eisenberg 1986, S. 41-43). Auch Nummer-Winkler bestätigt den Zusammenhang von Empathie und höheren Stufen prosozialer Begründungen, was gleichermaßen deren höheren Zusammenhang im Erwachsenenalter bestätigt. Auf der anderen Seite führen sie an, dass Mitgefühl einen Mangel an moralischer Motivation kompensieren kann: gerade bei Kindern mit mangelnder moralischer Motivation erwies sich laut einer angeführten Studie von Malit et al. (2009) Mitgefühl als besonders entscheidende Motivation prosozialem Verhaltens, wohingegen sich prosoziales Verhalten bei Personen mit hoher moralischer Motivation eher unabhängig vom Mitgefühl zeigte (Nunner-Winkler 2012, S. 532). Nummer-Winkler führt darüber hinaus in Berufung auf Hoffmann (2000) zwei Ausnahmen an: Bei emotionaler Übererregtheit durch wahrgenommenes Leid, welches die eigenen Bewältigungsfähigkeiten übersteigt, wird statt prosozialem Verhalten eher eine „egozentrische Flucht“ aus der Situation ausgelöst und durch partikularistische Voreingenommenheit fällt Empathie mit nahestehenden Personen leichter und bleibt zudem oftmals auf die aktuelle Situation begrenzt (Nunner-Winkler 2012, S. 532).

Es zeigt sich, dass die Untersuchungsergebnisse in ihrer Unterschiedlichkeit deutlich von den zugehörigen Messmethoden und dem jeweiligen Begriffsverständnis (kognitives vs. affektives Verständnis von Empathie) bzw. den untersuchten Variablen (z.B. Alter, Geschlecht oder zusätzliche Moderatoren wie die moralische Motivation) beeinflusst werden. Trotz dieser Differenzen besteht jedoch weitgehende Einigkeit in der Annahme, dass Empathie sowohl als Voraussetzung als auch als Motivation verstanden werden kann, anderen, den gegebenen Umständen entsprechend, beizustehen oder zu helfen (u.a. Friedelmeier 1993; Halisch 1988; Hoffmann 2000; Nummer-Winkler 2012; Purrmann-Viedenz 1999, Schmitt 1982; Zmyj/Schölmerich 2012). Dieser Zusammenhang wird an späterer Stelle im Rahmen der Erklärungsmodelle prosozialem Verhaltens noch einmal aufgegriffen.

In den vergangenen Jahren rückte neben der prosozialem Motivation auch die Beziehung von Empathie und antisozialem Verhalten in den Blick. Wie beim Hilfehandeln wird der Fähigkeit und Bereitschaft zur Einfühlung auch ein prosozialer Effekt auf aggressives Handeln zugeschrieben. „Sich hineinzusetzen in die innere Befindlichkeit des Angegriffenen, in

einen Leidenszustand, den zu verursachen man selbst im Begriff ist (oder bereits verursacht hat), widerstreitet dem Verlangen, dem anderen Leiden zuzufügen, und hemmt deshalb Aggressionen“ (Heckhausen 1989, S. 317). Defizite bei der Entwicklung von Empathie werden u.a. mit Aggressivität, geringer Impulskontrolle und aggressivem Verhalten in Verbindung gebracht (vgl. Cohan/Strayer 1996; Hosser/Beckhurts 2005; Miller/Eisenberg 1988). Übereinstimmend mit diesen Annahmen wird die Fähigkeit und Bereitschaft, aggressive Impulse zu unterdrücken, bei weniger empathischen Personen geringer eingeschätzt (vgl. Davis 1996; Zahn-Waxler et al. 1995). Ein Bericht des kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen verdeutlicht die Praxisnähe dieser Thesen und führt an, dass bei „delinquenten Personen, vor allem bei Gewaltstraftätern, [...] gleichsam a priori Defizite in der Empathieentwicklung unterstellt [werden], die es den Tätern erlauben, sich emotional von ihrem Opfer zu distanzieren und sich damit zugleich vor Schuld- und Schamgefühlen, Angst und einem Verlust an Selbstwertgefühl zu bewahren“ (Hosser/Beckhurts 2005, S. 2). Es lässt sich somit konstatieren, dass von Defiziten im empathischen Erleben im Sinne der Abwesenheit eines protektiven Faktors angenommen wird, die Wahrscheinlichkeit aggressiver Handlungen zu erhöhen.

Obgleich der Zusammenhang sehr nahe liegt und auch empirisch bereits untermauert werden konnte, müssen die Annahmen zu gewissen Teilen relativiert werden, da eine (Konflikt-) Situation neben dem Einfühlungsprozess vielen weiteren (u.a. personalen, situativen, entwicklungsbedingten) Einflussfaktoren unterliegt. Wie Borkenau anführt (1991, S. 195-205), können empathische Reaktionen auf die unangenehme Lage einer beobachteten Person beim Beobachter selbst zu unangenehmen Gefühlen (empathischem Distress) führen und, falls Schwierigkeiten bei der Emotionsregulation bestehen, leicht in aggressive oder zynische Reaktionen umschlagen. Beim Sadismus hingegen ist die Teilhabe am Schmerz des Gegenübers geradezu das Ziel der Aggression (vgl. Bischof-Köhler 2006). Auch instrumentelle Aggression muss immer im Zusammenhang mit empathischen Fähigkeiten gesehen werden, die schließlich erst die Voraussetzungen schaffen, Macht über einen bestimmten Personenkreis zu erringen. Die Befunde variieren somit letztlich ebenso wie beim Zusammenhang zu prosozialem Verhalten in Abhängigkeit davon, welche theoretische Konzeptualisierung und welche Operationalisierung des Empathie- bzw. Aggressionskonstrukts vorliegen. Der folgende Abschnitt wird sowohl Untersuchungen zum überwiegend erfassten negativen Zusammenhang von Empathie und Aggression anführen als auch solche, die vereinzelt positive Korrelationen aufdecken konnten.

4.3.2 Studien zum Zusammenhang von Empathie und Aggression

Vor dem Hintergrund der erörterten theoretischen Annahmen und nicht zuletzt auf die (Weiter-)Entwicklung verschiedener Maßnahmen zur Aggressionsprävention ausgerichtet, wurden in der Vergangenheit zahlreiche Untersuchungen durchgeführt, die sich explizit mit dem Zusammenhang von Empathie und Aggression befassen. Die Analyse der mir vorliegenden Untersuchungen zeigte, wie bereits weiter oben angeführt, dass bei kleinen Kindern noch keine oder kaum Aussagen über den Zusammenhang beide Konstrukte gemacht werden können. So zeichneten sich in einer Studie von Kurdek (1978, S. 3-28, zit. nach Davis 1996, S.166) an Primarschulkindern gerade Kinder mit aggressivem Verhalten durch eine höhere Fähigkeit aus, die Perspektive anderer zu übernehmen. Chandler (1983, S. 478) fand hingegen einen genau entgegengesetzten Effekt bei einer Untersuchung delinquenter Jungen. Den Ergebnissen zufolge waren diese im Alter von 11–13 Jahren signifikant schlechter als nicht delinquente Jungen (unabhängig von ethnischen und sozioökonomischen Unterschieden) dazu in der Lage, die soziale Perspektive anderer zu übernehmen. Ein Großteil der diesbezüglich angelegten Studien lässt darauf schließen, dass aggressive Kinder größere Schwierigkeiten haben, die Gefühle andere zu verstehen (z.B. Lukesch 2005; Izard et al. 2001; Malti 2003; Mehrabian/Epsten 1972; Miller/Eisenberg 1988). Riedel (2008) erhielt in einer Untersuchung sechs- bis achtjähriger Kinder wiederum Ergebnisse, die allgemein nur wenige Unterschiede zwischen aggressiven und nicht aggressiven Kindern bezüglich des Gefühlsverständnisses (Gefühle des Opfers, des Aktors und des Selbst in der Rolle des Opfers und des Aktors erkennen) aufwiesen. Dennoch konnte eine leichte Tendenz aggressiver Kinder aufgedeckt werden, die Gefühle ihres Opfers zu ‚neutralisieren‘: statt negativen schrieben sie ihnen eher neutrale Gefühle zu (Riedel 2008, S. 180).

Im Verlauf der weiteren Entwicklung und der damit verbundenen Entfaltung von Empathiefähigkeit konnten Miller und Eisenberg (1988, S. 328-331) anhand einer Meta-Analyse zahlreicher Studien eine negative Korrelation zwischen Empathie und Aggression feststellen. Gleiches bestätigen auch die Ergebnisse von Feshbach (1987), die durch einen Vergleich der Empathiefähigkeit von Eltern, die ihre Kinder körperlich misshandelten und solchen, die gewaltfrei erzogen, gewonnen wurden. Demnach korreliert körperliche Gewalt signifikant mit geringer Empathiefähigkeit auf Seiten der Eltern: „Thus, low parental empathy has been suggested as a very important element in the matrix of factors involved in physical child abuse” (Feshbach 1987, S. 287). Ein Zusammenhang zwischen körperlicher Gewalt bei Kindern und mangelnder Empathiefähigkeit ihrer Eltern wird ebenfalls von verschiedenen

Autoren angenommen (vgl. Steins 1990; Riedel 2008; Binder 1999). Binder fasst die Ergebnisse ihrer Untersuchungen zum Zusammenhang von Empathie und psychischen Störungen mit deutlichen Worten zusammen: „Unempathische Eltern haben unempathische Kinder. Die Kinder der unempathischen, misshandelnden Eltern zeigten geringere Selbstachtung und insgesamt unangepassteres soziales Verhalten und waren vor allem viel aggressiver“ (Binder 1999, S. 41).

Die Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten (FEPAA) unter der Leitung von Lukesch (2005) erbrachte gleichfalls Ergebnisse, die auf eine negative Korrelation der beiden Konstrukte hinweisen. Diermeier und Grübel (2004, S. 16-17) erhielten bei einer Stichprobe von 186 SchülerInnen zwischen elf und siebzehn Jahren eine hochsignifikante negative Korrelation zwischen Empathie und der Legitimation aggressiven Verhaltens sowie einen negativen Zusammenhang zwischen Empathie und Aggressivität. Empathie und Prosozialität korrelierten erwartungsgemäß positiv. Sie führen die Ergebnisse auf einen antagonistischen Zusammenhang zwischen Empathie und der Legitimation bzw. Bereitschaft zu aggressivem Verhalten zurück. Von Cocron et al. (2004) konnte der signifikant negative Zusammenhang von Empathie und Aggressionslegitimation untermauert werden. Mit der Aggressionshäufigkeit korrelierte Empathie jedoch nur unter Nichtbeachtung der Variablen Alter, Geschlecht und Schulart. Diese Ergebnisse bekräftigen den von mir angenommenen Zusammenhang zwischen Empathie und der Bereitschaft zur Aggression und verdeutlichen gleichermaßen die multikausale Differenz zwischen der Bereitschaft zu Handeln und der tatsächlichen Handlungsdurchführung.

In einer späteren Studie mit einer weiterentwickelten Version des Fragebogens für Erwachsene wurden die Ergebnisse erneut bestätigt (Bracks et al. 2008, S. 25-29). Empathie korrelierte auch hier mit Aggressionslegitimation signifikant negativ ($r = -.28$, $p < .01$) (s. Tab .3), ebenso mit Aggressionsneigung ($r = -.34$, $p < .01$). Ein positiver Zusammenhang konnte zudem mit Aggressionshemmung ($r = .31$, $p < .01$) aufgezeigt werden.

Tabelle 3: Korrelationen der Parameter Aggressionslegitimation, Aggressionsneigung, Aggressionshemmung, Emotionserkennung, Empathie und Prosozialität

Korrelationskoeffizienten nach Bravais-Pearson	Aggressionslegitimation	Aggressionsneigung	Aggressionshemmung	Emotionserkennung	Empathie	Prosozialität
Aggressionslegitimation	1	.37**	-.43**	-.16	-.28**	-.44**
Aggressionsneigung	.37**	1	-.59**	-.03	-.34**	-.46**
Aggressionshemmung	-.43**	-.59**	1	.02	.31**	.46**
Emotionserkennung	-.16*	.03	.02	1	.16	.20*
Empathie	-.28**	-.34**	.31**	.16	1	.68**
Prosozialität	-.44**	-.46**	.46**	.20*	.68**	1

Anmerkungen: Nach Bravais-Pearson. Aus: Bracks et al. (2008, S. 2). * Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant. ** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

Binting untersuchte in einer 2004 veröffentlichten Studie Empathie in Täter-Opfer-Verhältnissen und konstatierte abschließend, „dass unabhängig von der Art der Gewalttaten die Täter sich in unterschiedlichem Ausmaß in ihre Opfer und hier ganz besonders in deren Leiden ‚einfühlen‘“ (Binting 2004, S. 76). Auf einem Kontinuum des Einfühlungsvermögens unterscheidet er dabei fünf Täter-Profile. *Soziopathen* beschreibt Binting als kaum in der Lage oder sogar völlig unfähig, sich in die Erlebniswelt ihrer Opfer einzufühlen, geschweige denn Mitgefühl zu empfinden.

Von diesen unterscheidet er die zweite, größte Gruppe der Gewalttäter – die ‚*Einfühlungsunwilligen*‘. Sie seien zwar potentiell in der Lage, sich in ihre Opfer einzufühlen oder Mitgefühl zu empfinden, vermieden dies jedoch insbesondere vor und während ihrer Taten. Im deutlichen Kontrast zu diesen steht eine weitere Gruppe von Gewalttätern, für die es unabdingbar ist, „sich in die Gedanken und Gefühlswelt ihrer potentiellen Opfer einzufühlen, um ihre Taten überhaupt erst planen und ausführen zu können“ (ebd., S. 76). Das Leid des Opfers wird währenddessen ausgeblendet, da es bei der nüchternen Planung stören würde. Binting beschreibt diese Gruppe als einfühlungsbereit, aber in Bezug auf das Leiden ihrer Opfer ‚*mitleids-unwillig*‘. Für die vierte und fünfte Gruppe hingegen sei es notwendig, sich sowohl in die Gedanken- und Gefühlswelt ihrer Opfer einzufühlen, als auch sich deren Leiden vorzustellen. Den einen geht es dabei explizit um das Leiden ihrer Opfer, weil sie es genießen und emotionale und/oder sexuelle Stimulation darin finden, die anderen verfolgen

mit dem bewusst verursachten Leiden ihrer Opfer andere Ziele (z. B. Erpresser). Erstgenannte bezeichnet der Psychologe als ‚Sadisten‘, zweite als ‚Kriminelle‘. Hinsichtlich der Gewalt-Prävention gibt diese Studie deutliche Hinweise in Richtung der Empathie-Förderung. So scheint es im Sinne der Gewaltprävention bzw. Intervention bei Gewalttätern aussichtsreich zu sein, ‚Opferempathie‘, das Einfühlungsvermögen von Tätern in das Erleben und Leiden von ehemaligen oder potentiellen Opfern, zu entwickeln und zu schärfen.

Neben den Erkenntnissen psychologischer Untersuchungen existieren mittlerweile auch neurobiologische, am Kernspintomographen gewonnene Hinweise, die auf einen negativen Zusammenhang zwischen Empathie und Aggression schließen lassen. So schlussfolgert Mathiak, dass die gemessene Gelassenheit aggressiver Jugendlicher beim Betrachten von gewalthaltigem Filmmaterial auf eine gehemmte Stufe im Gehirn zurückzuführen sei, welche für die Entwicklung von Empathie zuständig ist (vgl. Noll 2008). Er untermauert dies mit Hilfe neuerer bildtechnisch gewonnener Daten. Auch hinsichtlich der Entwicklung der Spiegelneurone deuten die Forschungsergebnisse auf einen ähnlich gearteten Zusammenhang hin. So beschreibt Bauer, resümierend aus verschiedenen wissenschaftlichen Studien, ein schlecht entwickeltes Spiegel-System als hinderlich im Sinne aggressionsfreier Interaktionen (vgl. Bauer 2006, S. 119).

4.3.3 Spezifizierung eines Zusammenhangs: Empathie und Aggressionsbereitschaft

Die soeben beschriebenen und diskutierten Forschungsergebnisse deuten tendenziell darauf hin, dass ein negativer Zusammenhang zwischen den Konstrukten Empathie und Aggression besteht. Unterschiedlich Perspektiven werden insbesondere im Bezug darauf deutlich, welche Facetten der Empathie als protektiv herausgehoben werden und welchen Operationalisierungen das jeweils gemessene Konstrukt im Einzelnen unterliegt. Dennoch kann empathisches Einfühlen gerade in frühen Entwicklungsstadien, in denen die Emotionsregulation noch Schwierigkeiten bereitet, zu empfundenem Distress führen, welcher seinerseits aggressive Reaktionen begünstigt (vgl. Borkenau 1991; Leibetseder et al. 2001). Auf Grund der mangelnden kognitiven Fähigkeit zur sozialen Perspektivübernahme sowie der geringen Erfahrungen bei der Erprobung verschiedener Verhaltensschemata gilt dies auch für die reflexive Auswahl angemessener Reaktionen.

Auf den Aspekt der Kontextabhängigkeit verweisen insbesondere die Untersuchungsergebnisse von Binting (2004), wonach empathische Reaktionen verschiedener

Straftäter durchaus zielgruppenspezifisch erfolgen. So weisen die meisten Typen von Straftätern keine generalisierten Empathiedefizite auf, wohl aber ein selektives Ausbleiben empathischer Reaktionen in Bezug auf ihr/e Opfer. Entsprechend muss, wie u.a. die Studien von Lukesch aufzeigen konnten, um das Verhältnis von Empathie und Aggression zu spezifizieren, eine Unterscheidung von aggressivem Verhalten und der Bereitschaft zu aggressivem Verhalten getroffen werden (Bracks et al. 2008; Cocron et al. 2004; Diermeier/Grübel 2004). Auch Song betont diesen motivationalen Aspekt infolge seiner Studie zur Bedeutung von Empathie für die Gewaltprävention und formuliert folgenden Zusammenhang: „Empathie steht dem antisozialen Verhalten antagonistisch gegenüber. Empathie mit dem potentiellen Opfer wirkt sich hemmend auf Gewalt aus“ (Song, 2001, S. 115).

Welches Verhalten in einer konkreten Situation zustande kommt, ist neben dem Einfühlungsprozess von zahlreichen situations- und personenspezifischen Einflussfaktoren abhängig, wie im Zusammenhang mit der Aggressionsgenese ausführlich diskutiert wurde. Doch da „empathische Menschen sich in Sichtweisen hinein fühlen und -denken können, sind sie weniger gefährdet, andere misszuverstehen und sich über deren Verhalten zu ärgern. Die Reduktion von Ärger kommt aber auch daher, dass empathische Menschen dazu neigen, eigene aggressive Tendenzen zu unterdrücken, weil die Wahrnehmung von Schmerz und Distress bei anderen Menschen bei ihnen selbst zu Distress-Reaktionen führt“ (Feshbach 1984, zitiert nach Cierpka 2004, S.38). Die Fähigkeit und Bereitschaft zur Empathie ist für eine zweifelsfreie Vorhersage aggressionsfreien Handelns nicht ausreichend, erhöht jedoch die Motivation prosozial zu handeln und vermindert gleichermaßen die Wahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens.

5 Prosoziales statt aggressives Verhalten

5.1 Theorien prosozialen Verhaltens

Wenngleich ein Großteil der Forschungen zu prosozialem Verhalten im Vergleich zu den Bereichen Aggression und Empathie wenig theoriegeleitet erscheint, haben einige Autoren vielversprechende Ansätze ausgearbeitet (z.B. Aronson et al. 2008; Bierhoff/Montada 1988; Bierhoff 2002, 2010; Lück 1997; Staub 1982). Anknüpfend an die vorherigen Abhandlungen und im Sinne eines Überblicks über die bestehenden wissenschaftlichen Herangehensweisen, sollen nun zunächst evolutions- und lerntheoretische Ansätze zur Entwicklung prosozialen Verhaltens umrissen werden. Anschließend sollen einige aufschlussreiche soziale und personale Modelle und schließlich solche Erklärungsansätzen erörtert werden, die einen konkreten Bezug zur Empathie als Voraussetzung und Motivation prosozialer Verhaltensweisen herstellen. Wie das vorangegangene Kapitel schießt auch dieses mit der Darstellung verschiedener Studien ab, die einen Zusammenhang von prosozialen und aggressiven Verhaltensweisen untersuchen, um zu einer Spezifizierung des angenommenen Zusammenhangs zu gelangen.

Evolutionstheoretische Ansätze

Gemäß Charles Darwins (1959) Evolutionstheorie bevorzugt die Natur solche Gene, die das Überleben einer Gattung sichern bzw. fördern. Die Prinzipien seiner Theorie wurden fortan von zahlreichen Wissenschaftlern genutzt, um soziale Verhaltensweisen wie Aggression und Altruismus zu ergründen. Im Gegensatz zur Aggression lag der evolutionäre Sinn prosozialen Verhaltens zunächst nicht auf der Hand. Warum soll eine Person einer anderen Person unter Einsatz von Kosten helfen, wenn das oberste Ziel Überleben ist? Viel näher liegt die Annahme, „dass altruistisches Verhalten im Verlauf der menschlichen Evolution verschwinden würde – diejenigen Menschen, die sich altruistisch verhielten, würden ja weniger Nachkommen hervorbringen können, weil sie sich selbst einem erhöhten Risiko aussetzten“ (Aronson et al. 2008, S. 351). Diesem scheinbaren Widerspruch zufolge wird auch vom ‚*Altruismus-Paradox*‘ gesprochen. Dennoch gehört zum Verhaltensspektrum eines jeden Menschen neben Aggression und egoistischem Verhalten zweifellos eine Vielfalt (pro)sozialer Verhaltensweisen, ohne die unsere Gesellschaft wohl nicht existieren könnte.

Das Konzept der *Verwandtenselektion* stellt dem Dilemma entgegen, dass Verhaltensweisen, welche genetisch Verwandten zur Hilfe kommen, dazu beitragen, die eigenen Gene

weiterzubringen und somit von der natürlichen Selektion gefördert zu werden. Eine erhöhte Hilfewahrscheinlichkeit unter verwandten Personen konnte auch bestätigt werden, jedoch wurden hier in der Regel nur Verwandte ersten Grades untersucht, die den Versuchspersonen auch aus nicht genetischen Gründen nahe standen. Zudem ist Hilfsbereitschaft kein Phänomen, das ausschließlich unter Verwandten auftritt.

Prosoziales Verhalten unter nicht verwandten Personen kann evolutionspsychologisch etwa im Sinne von *Reziprozität* (Gegenseitigkeit) erklärt werden. Trivers (1971) entwickelte eine Theorie des wechselseitigen Altruismus, deren Grundaussage ist, dass prosoziales Verhalten durch natürliche Selektion begünstigt wird, wenn es dem Prinzip der Reziprozität folgt und die Kosten für den Helfenden niedriger sind als der Nutzen für den Empfänger (vgl. Bierhoff 2002; S. 322-323). Überlegungen dieser Art gründen auf der Annahme, dass egoistische und ausschließlich auf sich selbst angewiesene Individuen eine geringere Überlebenschance hätten als solche, die zu kooperieren verstehen, anderen helfen und somit auch ihrerseits häufiger mit Hilfe von anderen rechnen können (vgl. Siegler et al. 2009, S. 781). Kulturvergleichende Studien weisen überdies darauf hin, dass es sich bei Reziprozität um ein „universelles Phänomen handelt, das man in unterschiedlichen Kulturen finden kann, und dass die Häufigkeit des Gebens und Empfangens von Hilfe hoch miteinander korreliert sind“ (Bierhoff 2002, S. 323). Allerdings besteht für den Hilfeleistenden hinsichtlich der Erwartung von Gegenseitigkeit stets die Gefahr ausgenutzt zu werden, was eine gewisse Vertrauensbeziehung voraussetzt. Somit können Hilfeleistungen, deren Empfänger unbekannt sind (z.B. in Notsituationen), nicht hinreichend durch Reziprozität erklärt werden. Hierzu eignen sich Theorien, die prosoziales Verhalten mithilfe sozialer oder personaler Normen erklären, sowie solche, die Empathie als motivationale Grundlage prosozialer Handlungen annehmen. Gleichzeitig ist das gezeigte Verhalten immer auch Resultat von Lernprozessen.

Lerntheoretische Ansätze

Die bereits zur Erklärung von Aggression diskutierten Lerntheorien eignen sich sowohl zur Erklärung anti- als auch prosozialer Verhaltensweisen. An dieser Stelle wird daher nicht noch einmal umfassend auf die Prozesse des Lernens eingegangen, vielmehr soll ein kurzer Überblick über das Erlernen prosozialer Verhaltensweisen erfolgen.

Eine zentrale Rolle beim Erwerb prosozialer Verhaltensweisen spielt u.a. kognitives Lernen. Da die kognitiven Lerntheorien zur Erklärung entwicklungstheoretischer Voraussetzungen an

späterer Stelle noch einmal aufgegriffen werden, sei hierzu auf den Abschnitt zur Entwicklung prosozialen Verhaltens verwiesen.

Positive Effekte des Modell-Lernens auf prosoziales Verhalten konnten in den 60er und 70er Jahren anhand verschiedener Experimente bestätigt werden (z.B. Bryan/Test 1967; Ross 1970). So spendeten Personen am Ausgang eines Kaufhauses signifikant mehr, wenn ihnen ein anderer Spender als Modell voranging. Ebenso fanden sich signifikant mehr männliche Helfer bei einer Reifenpanne, wenn kurze Zeit zuvor ein anderer Mann beim Helfen in einem gleichartigen Fall beobachtet wurde (vgl. Bryan/Test 1967, S. 400-407; zit. aus Schneider 1988, S. 13). „Mit besonders hoher Wahrscheinlichkeit imitieren Kinder das prosoziale Verhalten von Erwachsenen, zu denen sie in einer positiven Beziehung stehen. [...] Dies mag zu der Tatsache beitragen, dass Eltern und Kinder häufig ein ähnliches Niveau an Anteilnahme und prosozialem Verhalten aufweisen“ (Siegler et al. 2009, S. 782).

Auch das Lernen am Effekt trägt zur Genese prosozialer Verhaltensweisen bei, indem beispielweise reziproke Verhaltensweisen des Gegenübers erfolgen oder Aufmerksamkeit und Anerkennung erzielt werden. Dennoch wird dieser Zusammenhang auf Grund der Kosten prosozialer Verhaltensweisen für den Handelnden teilweise konträr diskutiert. Insbesondere im Falle altruistischen Verhaltens, welches sich „ja gerade durch das Fehlen von Fremdverstärkung auszeichnet“ (Schneider 1988; S. 12), scheint eine Erklärung, die auf Verstärkung gründet, auf den ersten Blick ungeeignet. Es lässt sich jedoch entgegen, dass intrinsische Verstärker (z.B. den eigenen Werten zu entsprechen) altruistisches Verhalten begünstigen, vorausgesetzt diese werden nicht per Definition ausgeschlossen.

In engem Zusammenhang mit dem Lernen am Effekt stehen auch die gegebenen Gelegenheiten für prosoziale Aktivitäten. So beschreiben Siegler et al., dass die Beteiligung an prosozialen Aktivitäten Kindern und Jugendlichen die Gelegenheit verschafft, emotionale Belohnungen für ihr Verhalten zu erfahren, „sich in andere hineinzusetzen und ihr Vertrauen darauf zu steigern, dass sie selbst kompetent genug sind, um anderen zu helfen“ (Siegler et al. 2009, S. 784).

Neben dem Erlernen spezifischer Verhaltensweisen wird auch dem Erwerb sozialer Normen und Werte eine große Bedeutung zugemessen. Auch hier spielen die genannten Lerntheorien eine wichtige Rolle (eine umfassende Darstellung der sozialen Lerntheorien findet sich etwa in Fischer/Wiswede 2002). Dabei wirken sich Werte, die Eltern ihren Kindern vermitteln, nicht nur darauf aus, ob diese sich prosozial verhalten, sondern auch wem gegenüber sie dies

tun, wie Studien aufzeigen konnten, in denen Menschen interviewt wurden, die während des zweiten Weltkriegs ihr Leben riskiert hatten, um Juden vor den Nazis zu retten (vgl. Siegler et al. 2009, S. 782-783). Wie sich die erworbenen Normen und Werte auswirken und warum sie sich eignen, prosoziales Verhalten zu erklären, ist Thema des folgenden Abschnittes.

Soziale und personale Ansätze

Zu den personalen Faktoren zählen u.a. genetische Prädispositionen, die zu individuellen Unterschieden beim prosozialem Verhalten beitragen. In Zwillingsstudien konnte erwiesen werden, dass die Angaben eineiiger Zwillinge sowohl über deren prosoziales Verhalten als auch über deren Empathie einander wesentlich ähnlicher sind als die Angaben zweieiiger Zwillinge. Auch die Ergebnisse von Beobachtungsstudien weisen auf einen Einfluss genetischer Faktoren auf das prosoziale Verhalten hin. Bereits bei Kleinkindern ließ sich ein moderater Beitrag bestätigen, der sich bis zum Erwachsenenalter verstärkt (vgl. Siegler et al. 2009, S. 781). Siegler et al. führen darüber hinaus die Selbstsicherheit als entscheidenden Einfluss darauf an, ob Kinder aktiv eingreifen, wenn sie erkennen, dass eine andere Person Hilfe benötigt. Damit einher geht die Annahme, dass diese gegebenenfalls gerne helfen würden und kognitiv durchaus dazu in der Lage wären und die Notlage erkennen, ihr Nicht-Helfen jedoch eher auf Persönlichkeitseigenschaften zurückzuführen ist (vgl. dies. 2009, S. 781-782).

In den unterschiedlichen Publikationen, die prosoziales Verhalten und dessen Hintergründe thematisieren, wird oftmals den sozialen Normen innerhalb unserer Gesellschaft eine entscheidende Bedeutung bei der Ausführung prosozialer Handlungen zugeschrieben. Normen sind Verhaltensrichtlinien, die für die Mitglieder einer sozialen Gruppe oder Gesellschaft gelten und durch Sozialisation und Erziehung erlernt werden (vgl. Bierhoff/Montada 1988, S. 9). Hilfeleistungen werden dementsprechend oftmals als Folge der Beachtung sozialer Normen erklärt. Hierunter fällt etwa die erstmals von Berkowitz und Daniels (1964) postulierte *Norm der sozialen Verantwortung*, die vorschreibt, Personen zu helfen, die vom Verhalten des Subjekts abhängig sind. Je größer die Abhängigkeit, desto größer die normative Verpflichtung zu helfen. In zahlreichen Experimenten erwies sich diese Norm als bester Prädiktor für nicht-spontane Hilfeleistungen (z.B. ehrenamtliche Tätigkeiten) (kurzer Überblick in Moschner 1998, S. 73-86).

Eine weitere bedeutsame Norm ist die *Norm der Gegenseitigkeit* (siehe auch Stichwort Reziprozität, in: 5.1 unter ‚Evolutionstheoretische Ansätze‘). Nach Gouldner (1960; zitiert nach Schneider 1988, S. 10) enthält diese universell gültige Norm zwei Forderungen:

- Hilf demjenigen, der dir früher geholfen hat!
- Schädige denjenigen nicht, der dir früher geholfen hat!

Dass zumindest der erste Teil dieser Norm zutrifft, konnte bereits bestätigt werden (vgl. Bierhoff 2002, S. 323). Interessant in Bezug auf das Erteilen bzw. das Unterlassen von Hilfeleistungen ist die sogenannte Norm einer gerechten Welt, auch als „Gerechte-Welt-Glauben“ bezeichnet (vgl. Schneider 1988, S. 11). Kurz gefasst spiegelt sie die Überzeugung wider, dass jeder das bekommt, was er verdient und kann somit dazu führen, dass ein unangenehmer Zustand einer Person als gerechtfertigt erachtet und dementsprechend keine Hilfe geleistet wird. Andererseits begünstigt eine solche Überzeugung Hilfeleistungen, wenn die Notlage des potentiellen Hilfeempfängers als nicht selbstverschuldet angesehen wird.

Die Erforschung sozialer Normen hat einen wichtigen Beitrag zur Erklärung prosozialen Verhaltens geleistet, jedoch sind auch sie nicht geeignet, alle Formen prosozialen Verhaltens zu erklären oder gar vorauszusagen. Sind die Kosten der Hilfeleistung zu hoch (z.B. Lebensgefahr), wird auch trotz der Abhängigkeit des Empfängers vom Subjekt gegebenenfalls nicht geholfen. Nach Schwarz (1977; zit. nach Schmitt et al. 1985) sind daher nicht soziale, sondern personale Normen entscheidend für die Handlungen eines Subjekts. Eine Nichteinhaltung dieser internalisierten Normen würde demnach Selbstabwertung hervorrufen.

Wichtige Impulse zur Erklärung prosozialen Verhaltens enthalten auch die sogenannten sozialen Austauschtheorien. Gründer dieser Theorieentwicklung ist der Soziologe George C. Homans. Seiner Überzeugung nach kann „die Interaktion zwischen Personen [...] als Austausch von materiellen und nicht-materiellen Gütern betrachtet [werden]“ (Homans 1973; S. 247). Personen, die ausgeglichene Austauschbeziehungen pflegen, erhalten der Theorie zufolge gleiche Beträge (Nutzen minus Kosten). Unausgeglichene Austauschbeziehungen hingegen werden als instabil beschrieben (vgl. Schneider 1988), können jedoch durch eine Veränderung der Kosten-Nutzen-Verhältnisse ausgeglichen werden. Eine Hilfeleistung kann hier als Investition zum Ausgleich des Austausches erachtet werden. Entsprechend zeigten sich Versuchspersonen, die annahmen, zuvor einen Schaden angerichtet zu haben, eher bereit zu helfen (z.B. Blutspenden), als solche, denen keine Schuldgefühle induziert wurden (vgl. Lück 1997, S. 189).

In der Regel wird diese zwischenmenschliche Beziehungsform (Equity-Norm, Beitragsprinzip) eher oberflächlichen Beziehungen zugeordnet. Sozial motivierte Beziehungen (Equality-Norm, Gleichheitsprinzip) hingegen zeichnen sich durch altruistischere Motivation aus. „Daher ist es plausibel, wenn man annimmt, dass Austauschbeziehungen eher von egoistischen Motiven geleitet sind, dagegen in sozial motivierten Beziehungen vom Verlangen, das Leiden des Opfers zu lindern“ (Bierhoff 2002, S. 336).

Soziale Normen werden zu einem großen Teil bereits über die Erziehung von Eltern an ihre Kinder weitergegeben. Dabei erwiesen sich Bestrafungen ebenso wie Belohnungen für (unterlassenes) prosoziales Verhalten als ungeeignete Erziehungsmaßnahmen, da sie falsche Motive suggerieren und somit auf lange Sicht die Bereitschaft verringern, aus eigenem Antrieb zu helfen. Im Gegensatz zu Disziplinierungen oder materiellen Anreizen heben Siegler et al. eine auf Begründungen und Argumentation basierende Erziehung sowie prosoziales Vorbildverhalten als förderlich für die Entwicklung freiwilligen prosozialen Verhaltens hervor (Siegler et al. 2009, S. 784-785). Darüber hinaus führen sie Studien über den Einfluss prosozialer Vorbilder im Fernsehen (z.B. Sesamstraße) an, der sich insbesondere dann positiv auswirkt, wenn die gesehenen Situationen anschließend im Rollenspiel nachgespielt werden (dies. 2009, S. 785-786).

Mit Hilfe der erörterten theoretischen Zugänge lässt sich bereits ein großer Teil prosozialen Verhaltens erklären. Dennoch weisen die teilweise differenten Ergebnisse darauf hin, dass es einen weiteren Faktor gibt, der einen entscheidenden Einfluss auf prosoziale Verhaltensweisen hat: Empathie.

Prosoziales Verhalten und Empathie

In nahezu jeder themenspezifischen Publikation wird die Bedeutung von Empathie für prosoziales Verhalten diskutiert. Im Unterschied zu den psychoanalytischen und behavioristischen Ansätzen, die lange Zeit vorherrschten und jeglichem Verhalten, führte es zu uneigennütigen Handlungsergebnissen, grundsätzlich ein egoistisches Motiv unterstellten, spricht mittlerweile ein Großteil der Autoren dem Einfühlungsvermögen als (altruistisches) Motiv einen entscheidenden Einfluss zu oder benennt Empathie sogar als Grundvoraussetzung prosozialer Verhaltensweisen (z.B. Bierhoff 2010; Bischof-Köhler 2006, 2011; Friedelmeier 1993; Hoffmann 2000; Purrmann-Viedenz 1999).

Die Diskussion um die Motivation prosozialen Verhaltens gipfelte in den 80er Jahren in der Aufstellung der Empathie-Altruismus-Hypothese durch Batson und Coke (1981). Sie unterschieden dabei eine egoistische Motivation des Helfers, die persönlichen Gewinn bzw. Vermeidung eigenen Leids einschließt, von einer altruistischen Motivation, die das Leid eines anderen zu reduzieren bzw. dessen Wohlbefinden zu steigern antreibt. Sie beobachteten Probanden in verschiedenen Experimenten, in denen jeweils die Fluchtmöglichkeit zwischen hoch und niedrig variiert wurde. Den Versuchspersonen wurden Placebos verabreicht, die laut Versuchsleiter bei den Teilnehmern der ersten Gruppe gesteigerte Empathie bei der zweiten Gruppe Unbehagen verursachen würden. Diejenigen Teilnehmer, die ihre empathische Erregung auf die Einnahme des Medikamentes zurückführten, zeigten sich am wenigsten bereit, unter dem Einsatz eigener „Kosten“ (Schmerzen) zu helfen. Erwartungsgemäß war die Hilfsbereitschaft dann am geringsten, wenn das Verlassen der Situation zudem einfach war (Bason/Coke 1981, zit. nach Purrmann-Viedenz 1999, S. 8). In einem zweiten Experiment, welches mit Hilfe der Manipulationstechnik durchgeführt wurde, bestätigten sich die Ergebnisse (Toi/Batson 1982, zit. nach Purrmann-Viedenz 1999, S. 10). Bei variierender Fluchtmöglichkeit wurde eine Versuchsgruppe angewiesen, eine leidende Person neutral zu beobachten (geringe Empathie), während die Vergleichsgruppe gezielt dazu aufgefordert wurde, sich in die Gefühle der beobachteten Person hineinzusetzen (hohe Empathie). Im Gegensatz zur Beobachtergruppe führte sowohl die Bedingung mit leichter als auch mit schwierigen Fluchtbedingungen bei den empathischen Probanden zu verstärkter Hilfsbereitschaft.

Auch eine Metaanalyse von Eisenberg und Miller (1987), in der alle bis dahin relevanten Studien miteinbezogen wurden, verweist auf einen Zusammenhang zwischen erhöhter Empathie und gesteigertem Altruismus. Diese Ergebnisse berechtigen zur Annahme, dass die Motivation zu helfen durch empathische Gefühle hervorgerufen wird und altruistisch sein kann. Dennoch kann die ursprüngliche Empathie-Altruismus-Hypothese nach heutigem Verständnis nicht aufrecht erhalten werden. Zu groß ist der empirisch vielfach untermauerte Einfluss situationaler und personaler Faktoren. So schlussfolgerten bereits kurz nach Aufstellung der Hypothese Archer et al. (1981, S. 795; zit. nach Purrmann-Viedenz 1999, S. 11), dass der dispositionale Faktor Empathie und der Situationsfaktor der sozialen Bewertung miteinander interagierten und Empathie in Kombination mit sozial bewertenden Umständen zu erhöhter Hilfeleistung führe. Die Möglichkeit, dass Empathie die Relevanz von Fremdattributionen erhöht, indem diese eher wahrgenommen werden, scheint durchaus plausibel.

Andere hingegen schlussfolgerten aus ihren Ergebnissen, dass „die durch Empathie hervorgerufene Motivation zu helfen, keine egoistische Motivation ist, um negative soziale Bewertungen zu vermeiden, sondern wahrscheinlich altruistischer Natur ist und zu prosozialem Handeln führt“ (Purmann-Viedenz 1999, S. 11). Hoffmann schließt durch die Nähe der Empathie zum Mitgefühl egoistische Interessen und Motive sogar völlig aus (Hoffmann 1979, S. 263). Und auch Bierhoff findet deutliche Worte, um die Bedeutung von Empathie für prosoziales Verhalten zu untermauern: „Die empirischen Ergebnisse lassen keinen Zweifel daran, dass empathisches Mitleiden, das während einer Notlage entsteht [...], die Hilfsbereitschaft beeinflusst. Empathie stellt – neben normativen Verpflichtungsgefühlen der sozialen Verantwortung – die wichtigste motivationale Grundlage für Hilfeleistung dar“ (Bierhoff 2010, S. 221). Bischof-Köhler unterscheidet beim Zusammenhang von Empathie und prosozialem Verhalten unterschiedliche Formen „prosozialer Konsequenzen“ der Empathie (2011, S. 283-286):

- Auf *Mitleid/Mitgefühl* folgt Hilfeverhalten, Trösten (empfundenes Unbehagen aufgrund einer defizitären Lage eines anderen)
- Auf *Teilhabe an der Intention des Anderen* folgt Kooperation oder stellvertretendes Problemlösen (Befriedigung eines Quasibedürfnisses, indem ein Bedürfnis eines anderen erkannt und bewältigt wird)
- Auf *Mitfreude* folgt gemeinsame Freude (identifikatorischer Mitvollzug eines freudigen Ereignisses)
- Auf die Antizipation eines empathischen Erlebnisses folgt Rücksichtnahme (der andere soll nicht in eine unbehagliche Situation gebracht werden) oder Vorfreude (dem anderen wird ein Geschenk gemacht)

Friedelmeier (1993, S. 43-50) legte ein Prozessmodell der Aktualgenese von Empathie und prosozialem Handeln vor, welches den Zusammenhang von Empathie und prosozialem Verhalten hervorhebt. Aus dem Spektrum verschiedener Ansätze, die Empathie bei der Genese prosozialen Verhaltens als zentral zu beschreiben, habe ich mich entschieden, das Modell von Friedelmeier auf Grund seiner Vielschichtigkeit sowie der später erläuterten entwicklungstheoretischen Implikationen aufzugreifen und darzustellen.

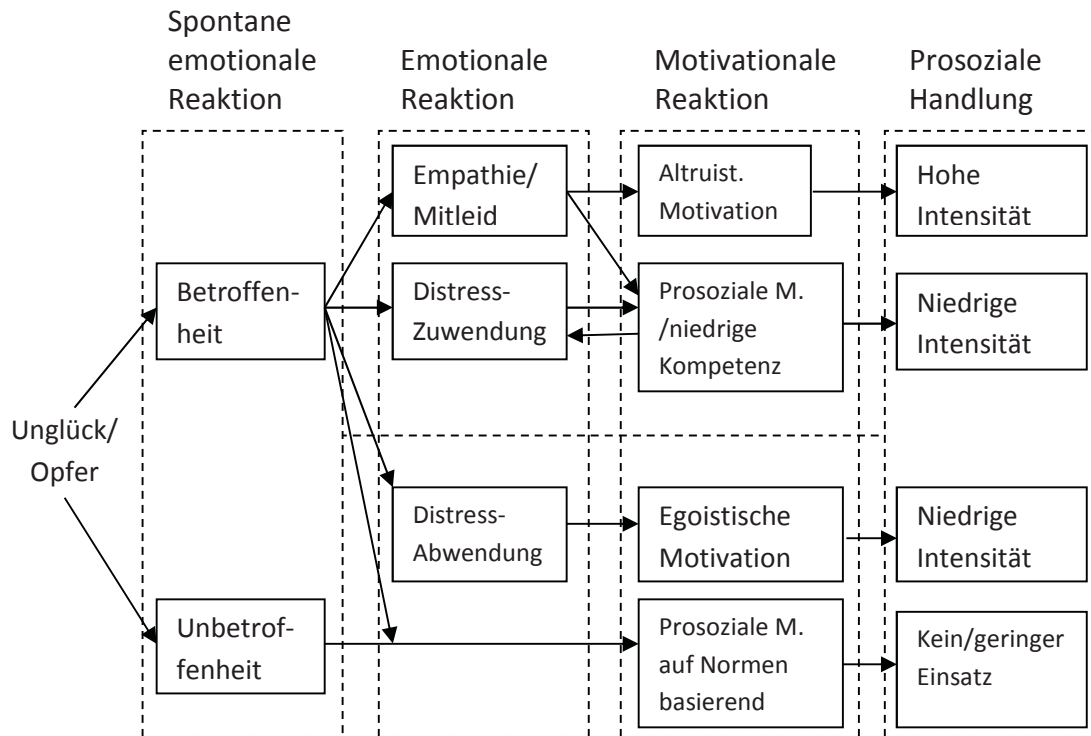


Abbildung 5: Aktualgenetisches Modell zum Zusammenhang von Empathie und prosozialem Handeln. Aus: Friedelmeier 1993, S. 46

Das Modell setzt bei der *Wahrnehmung der Situation oder Lage eines Anderen* an. Die Wahrnehmung des situationalen oder emotionalen Kontextes des Betroffenen löst eine „spontane affektive Reaktion des Mitfühlens (Betroffenheit)“ (ebd., S. 43) aus und bewirkt somit die Bereitstellung von Energie und Ressourcen sowie eine Aufmerksamkeitslenkung auf die betroffene Person (s. Abbildung 5). Es findet eine Interpretation und Bewertung des Geschehens statt. Diese Betroffenheitsreaktion kann jedoch dadurch unterbunden werden, dass die Situation nicht als Notlage eingeschätzt wird oder der Beobachter in eine andere Aufgabe vertieft ist und seine Aufmerksamkeit nicht ablenken lassen will.

Bei der nachfolgenden *emotionalen Reaktion* unterscheidet Friedelmeier zwischen Empathie/Mitleid und Distress, wobei er Vertrautheit und Sympathie als förderliche Einflüsse auf die empathische Reaktion nennt. „Dabei resultiert aus einer empathischen Reaktion eher eine altruistische Motivation und aus einer Distress-Reaktion eher eine egoistische Motivation des Helfens“ (Friedelmeier 1993, S. 45). Um die verschiedenen Möglichkeiten *motivationaler Reaktionen* und daraus resultierender prosozialer Handlungen zu erfassen, untergliedert er die Distress-Reaktion weiter in: *Distress-Zuwendung*, welcher Empathie zwar zugrunde liegt, doch durch mangelnde Umsetzung der prosozialen Motivation auf Grund fehlender

Kompetenz zu Anspannung führt, und *Distress-Abwendung*, bei der die ausgelöste Betroffenheit so stark ist, dass die Flucht ergriffen wird.

Für die *Umsetzung der Motivation in eine prosoziale Handlung* hält Friedelmeier zwei Komponenten für entscheidend: Die subjektive Kompetenzeinschätzung sowie die Einschätzung der Kosten und Fluchtmöglichkeiten. Gleichzeitig erkennt er auch den Einfluss der situationalen Umstände und persönlichen Normen an, die das Spektrum an Handlungsoptionen mitbestimmen.

Friedelmeiers Modell der Aktualgenese von Empathie und prosozialem Handeln gibt einen differenzierten Überblick über persönliche, situationale und motivationale Einflüsse auf das Entstehen eines Hilfeleistungsprozesses. Welche entwicklungstheoretischen Bedingungen die beschriebene Aktualgenese überdies beeinflussen und wie die genannten Einflussfaktoren sich im Einzelnen auswirken, wird im folgenden Kapitel erörtert.

5.2 Entwicklung und Determinanten prosozialen Verhaltens

„Alle Kinder sind zu prosozialen Verhaltensweisen fähig, aber sie unterscheiden sich darin, wie häufig sie diese auch tatsächlich ausüben und warum sie dies tun“ (Siegler et al. 2009, S. 776). Seit etwa dreißig Jahren hat die sozialpsychologische Forschung zum prosozialen Verhalten, insbesondere zum Hilfeverhalten, einen enormen Aufschwung genommen. Auch seitens der Entwicklungspsychologie liegen heute zahlreiche Beiträge vor, die das prosoziale Verhalten und dessen Ontogenese analysieren. Im folgenden Abschnitt werden einige der bislang publizierten Forschungsergebnisse erörtert, um einen Überblick über häufig diskutierte Auffassungen zur Entwicklung prosozialen Verhaltens im Kindesalter zu ermöglichen.

Um jedoch die Aktualgenese prosozialer Handlungen vorauszusagen, ist der Entwicklungsstand eines Kindes allein nicht hinreichend. Vielmehr wird das Verhalten von Kindern, wie auch Erwachsenen, durch eine Vielzahl situations- und personenspezifischer Determinanten entscheidend (mit)bestimmt. Ob und inwiefern sich die Bedeutung dieser Bedingungen im Verlauf der Entwicklung verändert, wird ebenfalls anhand verschiedener Forschungsergebnisse thematisch aufgegriffen.

Um jedoch die Aktualgenese prosozialer Handlungen vorauszusagen, ist der Entwicklungsstand eines Kindes allein nicht hinreichend. Vielmehr wird das Verhalten von

Kindern, wie auch Erwachsenen, durch eine Vielzahl situations- und personenspezifischer Determinanten entscheidend (mit)bestimmt. Ob und inwiefern sich die Bedeutung dieser Bedingungen im Verlauf der Entwicklung verändert, wird ebenfalls anhand verschiedener Forschungsergebnisse thematisch aufgegriffen.

5.2.1 Ontogenese prosozialen Verhaltens

Als Vorläufer prosozialen Verhaltens im weitesten Sinne gelten die ersten affektiven Reaktionen eines Säuglings auf seine soziale Umgebung. Darunter fällt, parallel zur Empathieentwicklung, das reaktive Neugeborenen-Schreien („Gefühlsansteckung“) oder die mimische Nachahmung des Gesichtsausdrucks anderer (vgl. Abschnitt 4.2, ab S. 78).

Bereits im Laufe des ersten Lebensjahres konnten Zahn-Waxler und Kollegen erste bekümmerte Reaktionen auf das natürliche oder simulierte Leid anderer verzeichnen (Zahn-Waxler/Radke-Yarrow 1982). „Aktives prosoziales Verhalten im Sinne spontaner Bemühungen, zugunsten einer leidenden Person zu intervenieren, tritt jedoch selten vor dem ersten Geburtstag auf“ (Ulich et al. 2001, S. 7). Im Alter zwischen 16 und 24 Monaten ist das Kind schließlich fähig, auf die Notlage anderer Personen mit prosozialem Verhalten einzugehen (vgl. u.a. Roth 2000, S.30; Schmidt-Denter 2005; Bischof-Köhler 2000), der Ausdruck eigener Bekümmertheit geht zurück und konstruktive Versuche des Tröstens oder Helfens nehmen zu (Ulich et al. 2001). Schneider und Rosenberger konstatieren erste Ansätze prosozialen Verhaltens (Trösten, Helfen, Teilen) mit dem Ende des zweiten Lebensjahrs (Elsner/Pauen 2012, S. 183). Ulrich Schmidt-Denter resümiert die Entwicklung in diesem Zeitfenster folgendermaßen: „Mit zwei Jahren bringen Kinder der leidenden Person Objekte, überlegen, was zu tun ist, verbalisieren Sympathie, holen Hilfe, verteidigen aggressiv das Opfer und versuchen, die Gefühlslage der leidenden Person zu verändern“ (1988, S.243; zit. nach Ulich et al. 2001, S. 6). Er räumt jedoch auch ein, dass die Reaktionen in diesem Alter nicht immer angemessen ausfallen und, wenn auch in selteneren Fällen, zu Vermeidung oder Angriff führen können. Bischof-Köhler (2000, 2001) hebt als Ursache der rasanten Entwicklung innerhalb dieses Alters vor allem die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen dem Selbst und anderen hervor und sieht diese als Vorbedingung mitfühlend-prosozialer Verhaltensweisen (vgl. hierzu auch die Ansätze zur Theory of Mind z.B. in Bischof-Köhler 2011, S. 325-353; Elsner/Pauen 2012, S. 182-183). In einer Untersuchung von 15- bis 24-monatigen Kindern konnte sie einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem Selbst-Erkennen im Spiegel (Entwicklung des Selbst-Konzepts), Empathie und helfenden

Verhaltensweisen aufzeigen (Bischof-Köhler 2000, S. 14-20). Ulich hingegen betont innerhalb dieser Phase vor allem die Entwicklung dementärer Skripte und Schemata zum Zusammenhang von vergangenen Ereignissen und damit einhergehenden Emotionen (vgl. Ulich et al. 2001). Dies sei ein entscheidendes Moment in der Entwicklung prosozialer Verhaltensweisen.

In einer weiteren Längsschnittstudie von Zahn-Waxler und Kollegen (2001) konnte darüber hinaus ein Anstieg prosozialer Verhaltensweisen von 14 Monaten bis zu einem Alter von drei Jahren gemessen werden. In diesem Entwicklungsabschnitt erhöht sich demnach neben der Wahrscheinlichkeit auch die Vielfalt prosozialer Handlungen. So konnten Kinder zwischen 18 und 20 Monaten neben den basalen physischen Formen des Tröstens (streicheln, umarmen, anbieten) bereits mit komplexen Hilfeleistungen (verbale Mitgefühls-Bekundung, Ratschläge) reagieren. Im Alter von 24 Monaten fanden sich bereits zahlreiche Formen prosozialen Verhaltens. Dennoch sind Kinder dieses Alters noch nicht in der Lage, den emotionalen Zustand und die Sichtweise ihres Gegenübers eindeutig zu erkennen. Dies schlägt sich beispielsweise in der Art des Tröstens nieder, wenn das Kleinkind einer traurigen Person sein Spielzeug reicht, welches ihm seinerseits in einer vergleichbaren Situation helfen könnte.

Trotz der Unterschiede in der Erklärung - die genannten Möglichkeiten schließen sich keineswegs gegenseitig aus - scheint das zweite Lebensjahr sich als zentraler Entwicklungszeitraum herauszukristallisieren. Bischof-Köhler (1989) spricht hier von einem „Boom der prosozialen Interventionen“ (S. 162) als Manifestation der Empathie ab dem 18. Lebensmonat.

Untersuchungen zur weiteren Entwicklung der zunächst eher universellen kindlichen Reaktionsformen erbrachten divergierende Ergebnisse. So konnten einige Untersuchungen eine weitere Zunahme prosozialer Verhaltensweisen über die ersten Lebensjahre nachweisen (Einen Überblick über die vorwiegend angloamerikanischen Studien geben u.a. Bierhoff 2010; Staub 1980). Darunter fällt eine umfangreiche Metaanalyse der zu diesem Zeitpunkt vorliegenden Untersuchungen zur Ontogenese prosozialen Verhaltens (Eisenberg/Fabes 1998), die einen generellen Anstieg prosozialer Handlungen und empathischer Reaktionen bis zur Adoleszenz aufzeigt. Roth (2006) beschreibt für den von ihr untersuchten Altersabschnitt eine Zunahme „der Performancehäufigkeit aller prosozialen Verhaltensweisen [...] bis zum Vorschulalter“ (S. 31). Schlussfolgerungen dieser Art basieren vornehmlich auf Theorien der kognitiven Entwicklung (z.B. Persson 2005; Silbereisen/Schuler 1993). Andere Untersuchungen hingegen erbrachten keinen deutlichen Zusammenhang zwischen dem Alter

und dem Ausmaß prosozialer Handlungen (z.B. Yarrow/Waxler 1976 zit. nach Staub 1980; Friedelmeier 1993). Allenfalls konnte ein Anstieg spezifischer Formen prosozialen Handelns festgestellt werden.

In eine andere Richtung weisen die Ergebnisse von Hay (1994). Diese lassen auf eine Spezialisierung prosozialer Verhaltensweisen in Abhängigkeit der individuellen Sozialisation schließen. Infolgedessen postuliert er eine Abnahme prosozialer Verhaltensweisen etwa ab dem zweiten Lebensjahr und interpretiert diese durch den Verlust ihres sozialen Impuls-Charakters, der durch überlegte Entscheidungen (Selektion) ersetzt wird (vgl. Hay 1994, S. 38). Im Einzelnen beschreibt er die Entwicklung mit Hilfe eines einfachen dreistufigen Entwicklungsmodells prosozialen Verhaltens:

Phase 1: In den ersten beiden Lebensjahren zeigen Kinder zunehmend spontan Mitgefühl und greifen helfend ein.

Phase 2: Im Kindergartenalter geraten die spontanen Impulse unter die Kontrolle von Regeln. Die Hilfeleistung gerät in Abhängigkeit von Situation und Empfängermerkmalen.

Phase 3: In der späten Kindheit und Jugend setzten sich Persönlichkeits- und Geschlechtsunterschiede durch.

Die Ergebnisse einer von Staub (1970 zit. nach Bar-Tal et al. 1980, S. 522-523) veröffentlichten Studie weisen ebenfalls auf eine Abnahme prosozialer Verhaltensweisen hin, allerdings erst zu einem späteren Zeitpunkt im Entwicklungsverlauf. Bei einer Stichprobe von über 200 Kindern vom Kindergarten bis zur 6. Klasse fand sich sowohl bei den jüngsten (19%) als auch bei den ältesten (15%) Kindern das geringste Ausmaß an Hilfeleistung in akuten Notsituationen. Hingegen offenbarte sich bei den Zweit- und Viertklässlern mit über 80% eine Blütezeit der Hilfeleistungen. Bierhoff (2010) erklärt diesen Anstieg bis zur 2. Klasse durch die Zunahme prosozialer Motivation; den Abfall nach der vierten Klasse sieht er indes im Zusammenhang mit der „Wirksamkeit von hemmenden motivationalen Tendenzen“ (S. 58). Ersteres kann auf die Zunahme von Empathie und Rollenübernahmefähigkeiten sowie auf die wachsende Handlungskompetenz und die erfahrungsbedingten Skripte und Schemata zurückgeführt werden, zweitgenanntes auf die stärkere Furcht vor Missbilligung sowie auf einen altersbedingten Wandel verschiedener handlungsbestimmender Situationsdeterminanten (z.B. Schadensgröße vs. Intention).

Untersuchungen, die hier auf einen spezifischen Alterstrend hinweisen, werden im *Abschnitt 5.2.3 ‚Person, Situation, Interaktion‘* diskutiert. Zunächst werden jedoch einige relevante Ansätze zur kognitiven und affektiven Entwicklung betrachtet, welchen ein großer Stellenwert im wissenschaftlichen Diskurs zukommt.

5.2.2 Sozio-kognitive Entwicklungsbedingungen

Prosoziales Verhalten setzt voraus, dass die Notlage oder die Bedürfnisse einer anderen Person sowie deren Sichtweise und Gefühle richtig wahrgenommen und interpretiert werden. Hinzu kommt eine Einschätzung, ob und wie geholfen werden kann. Demzufolge erfordert erfolgreiches prosoziales Handeln mehrere kognitive Prozesse: „Wahrnehmen, Beurteilen, Problemlösen und das Fällern von Entscheidungen“ (Purmann-Viedenz 1999, S. 10). Die Quantität ist hier entsprechend weniger von Interesse als die Qualität des Verhaltens. In der einschlägigen Literatur zur Entwicklung prosozialen Verhaltens im Rahmen sozio-kognitiver Fähigkeiten werden Konzepte der Perspektivübernahme, der Empathie und des moralischen Urteils als bedeutsame Korrelate beschrieben. Da die Entwicklung der Perspektivübernahme und Empathie weiter oben bereits ausführlich erörtert wurden, soll nun der Einfluss moralischer Urteilsfähigkeit auf das prosoziale Handeln von Kindern anhand einiger aufschlussreicher Studien analysiert werden.

Auf die grundständigen Theorien zur kognitiven Entwicklung von Piaget (1976; Original 1932) und zur Moralentwicklung von Kohlberg (1976) möchte ich an dieser Stelle nicht weiter eingehen. Stattdessen folgt zunächst ein von der Forschungsgruppe um Bar-Tal (1980, S. 517) - ebenfalls in der Tradition der kognitiven Entwicklungspsychologie – vorgeschlagenes Entwicklungsmodell, welches den Zusammenhang von moralisch ansteigenden Motiven und kindlich prosozialem Verhalten in sechs Qualitäten nachzuzeichnen versucht:

- *Einverständnis mit konkret definieren Verstärkern:* Auf Wunsch und in Verknüpfung mit einer konkreten Belohnung bzw. Strafandrohung wird helfendes Verhalten gezeigt.
- *Einverständnis mit der Anordnung einer Autorität:* Kind hilft, um Wunsch oder Anordnung einer Autorität zu genügen.
- *Internale Initiative mit der Erwartung konkreter Belohnung:* Im Austausch gegen eigeninitiiertes Hilfeverhalten wird eine konkrete Belohnung erwartet.

- *Normatives Verhalten*: Hilfe wird geleistet, um sozialen Anforderungen zu entsprechen, in Erwartung soziale Anerkennung zu erhalten. Das Kind ist nun in der Lage zu sozialer Perspektivübernahme und Empathie.
- *Allgemeine Reziprozität*: Geholfen wird im Glauben an ein selbstregulatives reziprokes System.
- *Altruismus*: Hilfe erfolgt freiwillig und ohne Erwartung von Belohnung, um einem Bedürftigen eine Wohltat zu erweisen.

Ihre Annahmen stützten Bar-Tal und Kollegen auf eine Laboruntersuchung von 124 Kindern drei verschiedener Altersgruppen (4,5-5,5; 6,5-7,5; 8,5-9,5). Ausgangshypothese war, dass die Motive zu helfen sich mit dem kognitiven und moralischen Wachstum weiterentwickeln. Das Ergebnis der Untersuchung stützt deren Annahme: „Although the motor act of helping itself might be the same across various ages, the motives for the act change, and as a result, the conditions under which the individual carries out helping behavior vary” (Bar-Tal et al. 1980, S. 522). Je jünger die Kinder waren, desto eher teilten sie unter der Bedingung eines Einverständnisses mit konkreter Belohnung (Stufe 1); ältere Kinder hingegen nannten eher normative und altruistische Motive und teilten unter entsprechenden Bedingungen (Stufe 4 und 6). Überraschenderweise handelte der Großteil aller Altersgruppen jedoch unter der Bedingung des Einverständnisses (Stufe 2). Die Forschungsgruppe interpretierte diese Unstimmigkeit dahingehend, dass Kinder im Allgemeinen die Tendenz haben, in ungewohnten Situationen nicht zu helfen. Anlass könnte die Unsicherheit der Kinder darüber sein, was von ihnen erwartet wird. Um diese Erklärung zu untermauern, wurde eine Studie von Staub (1970, zit. nach Bar-Tal et al. 1980, S. 522-523) herangezogen, an der aufgezeigt werden konnte, dass Kinder in ungewohnten Umgebungen Angst vor möglichen Enttäuschungen durch nicht angemessenes Verhalten haben, obwohl sie die Regeln für passendes Verhalten bereits gelernt haben.

Interessante Ergebnisse erbrachte zudem eine weitere Untersuchung, welche der Klärung von Wechselbeziehungen zwischen moralischem Urteil, Empathie und prosozialem Verhalten nachging. Die Auswertung der sieben Jahre andauernden Langzeitstudie von Eisenberg et al. ergab eine Abnahme hedonistischer Begründungen für hilfreiches Verhalten mit zunehmendem Alter sowie einen Höhepunkt der bedürfnisorientierten Argumentationen während der mittleren Kindheit. Empathie gewinnt demnach mit fortschreitendem Alter an Gewicht. Darüber hinaus werden höher entwickelte Motive wie etwa die Reziprozitätsnorm

relevanter für die Ausübung prosozialer Verhaltensweisen (Purmann-Viedenz 1999, S. 64-65).

Weniger linear sind die Ergebnisse von Halisch (1988), die komplexe Wechselwirkungen zwischen den sozial-kognitiven Variablen und der Hilfsbereitschaft aufdeckten. Demnach gab es bei Siebenjährigen noch keinen Einfluss des Moralniveaus (aufbauend auf Piaget 1976) auf das Helfen, bei Achtjährigen einen schwach positiven und ab neun Jahren sogar einen negativen Einfluss (vgl. dies., S. 97). Wie bei den oben beschriebenen entwicklungsspezifischen Untersuchungsergebnissen kann auch dieses Ergebnis dahingehend interpretiert werden, dass analog zur positiven Wirkung der ‚egalitär-kooperativen‘ Moral auf Solidarität und Hilfeverhalten, ein Fortschreiten der Moralentwicklung auch zu einer zunehmenden Berücksichtigung der Intention führt.

Die empirische Evidenz spricht also eindeutig für einen Zusammenhang zwischen einem ansteigenden Moralniveau und prosozialem Verhalten, auch wenn dieser sich in verschiedenen Situationen offenbar unterschiedlich auf das konkrete Handeln auswirken kann. Welche Elemente diesen Zusammenhang moderieren bzw. determinieren ist Thema des folgenden Abschnitts.

5.2.3 Person, Situation und Interaktion

Lange Zeit war in der Sozialpsychologie die Auffassung vorherrschend, dass soziales Verhalten weniger von überdauernden Persönlichkeitseigenschaften bestimmt ist, sondern eher von der aktuellen Situation, in der sich das Individuum befindet. Ein Grund für solche Ergebnisse könnte die oft verwendete Untersuchungsmethode, das sogenannte ‚Zuschauer-Paradigma‘, sein. Anstatt jedoch ‚Helfen‘ oder ‚Nicht Helfen‘ in einer einzelnen spezifischen Situation zu messen, scheint es zu diesem Zweck sinnvoll und notwendig, Testpersonen über einen längeren Zeitraum hinweg und in unterschiedlichen Situationen zu beobachten. Denn je stärker die situationsbezogenen Hinweisreize sind, desto unwahrscheinlicher ist es, dass Veranlagungen zum Tragen kommen.

Es lässt sich konstatieren, dass ein Großteil der empirischen Evidenz für einen klaren Zusammenhang zwischen bestimmten Situationsmerkmalen und der Ausführung prosozialer Handlungen spricht. Neben den bereits genannten Kosten zählt hierzu auch die Anzahl der Beteiligten oder Zuschauer, die sich in der Regel negativ auf das Hilfeverhalten auswirken. Es kommt zu einem Effekt, der als Verantwortungsdiffusion bekannt wurde. Dabei wird neben

der persönlichen Entlastung durch die Anwesenheit anderer potentieller Helfer, die Reaktion der anderen in die Situationsanalyse miteinbezogen. Dies kann unter Umständen dazu führen, dass die tatsächliche Notwendigkeit der Hilfe nicht als solche erscheint. Eine andere Möglichkeit für das seltenere Helfen könnte die Verhaltensunsicherheit in Anwesenheit anderer sein. Spätestens seit dem viel zitierten Samariter-Experiment (Darley/Batson 1973) gilt auch der negative Einfluss von Stress, Zeitdruck und eigener Belastung auf die Hilfsbereitschaft als gesichert. Trotz der intensiven Auseinandersetzung mit dem Gleichnis des barmherzigen Samariters halfen diejenigen Theologiestudenten am seltensten, die unter Zeitdruck standen. Weitere Einflussfaktoren sind u.a. die Vertrautheit sowie Ähnlichkeit zwischen potentiell Helfer und Hilfesuchendem (vgl. Volland et al. 2004, S. 69-73) und die Eindeutigkeit der erforderlichen Hilfe (vgl. Oskamp 1986, S. 44). Volland, Ulich und Fischer konnten entsprechend feststellen, dass Kinder „signifikant häufiger eine prosoziale Handlungsempfehlung aussprachen, wenn der Empfänger schuldlos, jünger und vertrauter war, wenn er auch schon einmal geholfen hatte und, wenn er einen großen Schaden erlitten hatte“ (2004, S.71). Mit Ausnahme der Vertrautheit nahm die Relevanz aller Faktoren überdies mit dem Alter zu. Die Ergebnisse bestätigen auch das oben beschriebene Entwicklungsmodell von Hay (1994), wonach nach dem zweiten Lebensjahr neben förderlichen auch hemmende Mechanismen wirksam werden.

Spätestens seit den 80er Jahren gelang es der Forschung vermehrt, soziales Verhalten auch durch das Zusammenwirken von situations- und personenbezogenen Faktoren zu erklären. Innerhalb dieses interaktionistischen Paradigmas entstanden und entstehen bis heute zahlreiche Untersuchungen, die sich der Aufklärung dieses Zusammenspiels verschrieben haben. Neben der affektiven und kognitiven Entwicklung konnten u.a. Geschlechtsunterschiede (z.B. Kienbaum 1993; 2003) sowie die Stimmung und Kompetenz (z.B. Staub 1982; Schmitt et al. 1985) einer Person als bedeutende personale Einflüsse auf prosoziales Verhalten aufgezeigt werden. So konnte bereits mehrfach nachgewiesen werden, dass positive Stimmungen die Zugänglichkeit erhöhen und sich somit förderlich auf das Hilfeverhalten auswirken (vgl. Zornemann 1998, S. 44). Ein weniger klarer Zusammenhang ergab sich allerdings bei schlechten Stimmungen (vgl. Eisenberg/Mussen 1998), da Hilfehandlungen auch als Möglichkeit der Stimmungserhöhung genutzt werden können.

Inwiefern sich das Geschlecht auf die Häufigkeit von Hilfeverhalten auswirkt, ist bislang umstritten. So konnten einige Studien eine tendenziell höhere Hilfsbereitschaft bei Mädchen feststellen (z.B. Kienbaum 1993; 2003; Eisenberg/Fabes 1998), andere Untersuchungen

erbrachten jedoch widersprüchliche Ergebnisse, die entweder keinen Unterschied oder einen Vorteil zugunsten der männlichen Probanden ergaben (Eagly/Crowley 1986 zit. nach Huber 2006; Latané/Dabbs 1975 zit. nach Bierhoff 2010). Die Unterschiede scheinen vor allem durch die verschiedenen Erfassungsmethoden verursacht und können dahingehend interpretiert werden, dass weniger quantitative als qualitative Differenzen der Hilfe erfordernden Situation entscheidend sind. „Männer sind insbesondere dann hilfsbereiter, wenn der Hilfeempfänger ein Fremder ist, mehrere Personen anwesend sind oder instrumentelle Fähigkeiten bzw. Interventionen in Notsituationen gefragt sind“ (Zornemann 1998, S. 47-48). Frauen hingegen erweisen sich in anderen Domänen als besonders hilfsbereit, was unter anderem anhand der gezeigten Hilfe im Rahmen der Familie und des Arbeitsplatzes erfasst wurde (vgl. Nestmann 1988, S. 101). Eine Untersuchung adoleszenter Jungen und Mädchen ergab ebenfalls keine quantitativen Differenzen, jedoch bezüglich der Art der geleisteten Hilfe (Small/Savin-Williams 1982 zit. nach Zornemann 1998, S. 48): Mädchen gewährten eher verbale Hilfe, während Jungen sich eher instrumentell und physisch hilfsbereit zeigten. Als Erklärung eignen sich neben Geschlechtsstereotypen („nimm dich vor Fremden in Acht“ oder „zeige Mut und Courage“) auch biologische Unterschiede (z.B. körperliche Stärke). Auch Selbstbewusstsein und Kompetenz sind relevante Determinanten, schließlich setzt Hilfe ein gewisses Maß an Initiative und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten voraus (vgl. Silbereisen/Schuhler 1993). Schneider und Hasselhorn beschreiben darüber hinaus das kooperative Spiel als wichtigen Einflussfaktor auf die Entwicklung prosozialen Verhaltens und berufen sich auf Studien, die für Mädchen ein höheres Engagement in kooperative Spielformen feststellen konnten, während diese bei Jungen höhere Werte im Einzelspiel ergaben (Schneider/Hasselhorn 2012, S. 207).

Studien, die von einer prosozialen oder altruistischen Persönlichkeit ausgehen, erbrachten überdies Beweise für eine beachtliche Stabilität interindividueller Unterschiede im prosozialen Verhalten (Amato 1985; Eisenberg 2005; zit. nach Bierhoff 2010). Der Ansatz der ‚prosozialen Persönlichkeit‘, ein Versuch, Situation und Persönlichkeit in die Verhaltensaktivierung mit einzubringen, wurde von Staub (1978) vorgeschlagen und weiterentwickelt (ders. 2003). Das Modell geht von verschiedenen Motiven aus, die „als persönliche Ziele konzipiert (personal goals) [...] für einzelne Personen charakteristisch sind“ (Staub 1982; S. 57). Mit jedem Ziel sieht Staub eine bestimmte Art und Weise verbunden, wie Situationen interpretiert werden. Darüber hinaus können verschiedene Situationen jeweils unterschiedliche und gegebenenfalls mehrere Ziele aktivieren, welche kombiniert werden oder im Konflikt miteinander stehen können. Ob in einer Situation Hilfe letztlich geleistet

wird, kann sich demnach beispielsweise dadurch entscheiden, ob für den potentiellen Helfer eher ein prosoziales oder leistungsorientiertes Motiv ausschlaggebend ist.

Auch Bierhoff schlussfolgert aus eigenen und zitierten Untersuchungen, dass man „davon ausgehen (muss), dass die Persönlichkeit der Menschen einen systematischen und bedeutsamen Einfluss auf ihre Hilfsbereitschaft ausübt“ (Bierhoff 2010, S. 60). In einem Handlungsmodell der prosozialen Persönlichkeit unterscheidet er zwischen proximalen Merkmalen (Kontrollüberzeugung, Motivation, instrumentelle Handlungsbereitschaft), die einen direkten Einfluss auf die Hilfsbereitschaft ausüben, und distalen Merkmalen (u.a. Selbstkontrolle, Wohlbefinden, Soziabilität, Empathie, Fähigkeiten), die sich vermittelt über andere Merkmale auswirken. Empathie bezieht er dabei auf beiden Seiten ein, indem er sie auch als motivationale Wirkung berücksichtigt.

5.2.4 Familie, Schule, Gleichaltrige und deren Bedeutung für prosoziales Verhalten

Wie im Kontext der Aggressionsgenese bereits ausführlich dargestellt wurde, spielen die verschiedenen Sozialisationsagenten eine herausragende Rolle bei der Entwicklung von Verhalten. Häufig wird davon ausgegangen, dass solche Einflüsse, die prosoziale Einstellungen und Verhaltensweisen fördern, auch der Prävention von Gewalt und Aggression dienlich sind. Im Folgenden sollen einige Untersuchungen angeführt werden, die Hinweise auf die Bedeutung von Familie, Schule und Gleichaltrigen für die Entwicklung pro- und antisozialer Verhaltensweisen geben.

Ein Forschungszweig, der wichtige Beiträge insbesondere für die basalen Eigenschaften gibt, die eine Entwicklung einer eher prosozialen oder aggressiven Persönlichkeit beeinflussen können, ist die Bindungsforschung. „Durch eine sichere Eltern-Kind-Bindung in den ersten Lebensjahren wird die Basis dafür geschaffen, später selbst eigene Verlässlichkeit zu entwickeln und Verständnis und Offenheit zu zeigen, wenn andere Zuwendung oder Hilfe benötigen“ (Zorneman 1998, S. 13). Demgegenüber ist eine unsichere Bindung, wie oben ausführlich dargestellt, Indikator für die spätere Tendenz zur sozialen Isolation und Feindseligkeit gegenüber anderen (vgl. Turner 1991). Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Weichen einer pro- bzw. antisozialen Entwicklung bereits durch die frühe Bindung an die Bezugspersonen gestellt werden (Zur Bindung und Persönlichkeitsentwicklung siehe z.B. Bischof-Köhler 2011, S. 212-236).

Über die Auswirkungen verschiedener Erziehungsstile auf die Genese prosozialen Verhaltens liegen im Gegensatz zur Aggression nur wenige Studien vor. Dennoch konnte bereits vor etwa 40 Jahren ein positiver Zusammenhang zwischen Vorschulkindern, die sich ihren Peers gegenüber prosozial verhielten, und einem autoritativen Erziehungsstil ihrer Eltern festgestellt werden (Baumrind 1967; 1971; zit. nach Roth 2006). Zu späteren Zeitpunkten und in verschiedenen Settings konnten vergleichbare Ergebnismuster reproduziert werden (z.B. Eisenberg et al. 1992; Hastings et al. 2002; zit. nach Roth 2006). Auch Staub (1982) postuliert die Erziehung als einen bedeutenden Einflussfaktor auf die Prosozialität von Heranwachsenden und setzt der ausführlichen Auseinandersetzung mit den Auswirkungen elterlicher Wärme und Kontrolle eine Diskussion verschiedener Erziehungsstile voran:

„Bestimmte Erziehungspraktiken [...] können prosoziale Verhaltensweisen, prosoziale Werte und ein Gefühl der Verantwortung gegenüber anderen begünstigen. Weiter können manche Erziehungspraktiken zu freundlichen, positiven sozialen Interaktionen und kooperativem Verhalten führen, wohingegen wieder andere Praktiken wesentlich dazu beitragen, die Bereitschaft zu fördern, erhebliche Opfer zugunsten anderer Leute zu bringen“ (S. 136).

Dabei betont er, in Übereinstimmung mit dem autoritativen Erziehungsstil die Notwendigkeit der Erziehung zur Selbstkontrolle und Eigeninitiative. Sowohl zu strenge Kontrolle, die insbesondere im Falle körperlich aggressiver Kontrollmaßnahmen eher zu aggressivem Verhalten führt, als auch eine Laissez-faire-Haltung der Eltern, beschreibt er hierfür als hinderlich (vgl. drs., S. 136-175; siehe auch 3.2.1.1. ‚Aggressionsfeld Familie‘). Zur Untermauerung seiner Annahmen beschreibt er die beiden oben genannten Studien Baumrinds (1967; 1971), die einen signifikanten Zusammenhang zwischen einem autoritativen Erziehungsstil und freundlich kooperativen Jungen erbrachten. Auch bei Mädchen, die einen autoritativen Erziehungsstil erfuhren, zeichnete sich dieser Trend zu verstärktem prosozialem Verhalten ab, wenn auch nicht signifikant. Autoritäre Eltern hingegen hatten eher feindselige und resistente Söhne, während ein permissiver Erziehungsstil sich steigernd auf die Herrschsüchtigkeit ihrer Söhne auswirkte. Staub konstatiert, dass ein gewisser Grad der Kontrolle notwendig ist, um einen Rahmen für die selbständige Erprobung verschiedener Verhaltensweisen zu geben, zu strenge Kontrolle jedoch birgt u.a. die Gefahr, Reaktanz (Auflehnung) hervorzurufen und somit zu einer oppositionellen Tendenz zu führen. Neben dem autoritativen wird auch der sogenannte induktive Erziehungsstil (siehe auch 4.2.5 ‚Sozialisation und Einflussfaktoren‘) von einigen

Autoren hervorgehoben (z.B. Hoffmann 2000; Ulich et al. 2002). Induktive Erziehungspraktiken wirken sich demnach über Argumentation und das Verweisen auf die wechselseitigen Konsequenzen von Verhalten auf Empathie und die Internalisierung prosozialer Motivation aus.

Wärme und Zuneigung wirken sich ebenfalls in mehrfacher Hinsicht positiv auf die Entwicklung des Sozialverhaltens aus. Nach Staub (1982, S. 157-159) ermöglichen sie u.a. die Entwicklung von Selbstbewusstsein und einer positiven Grundhaltung, was sowohl bedeutsam für die Genese proskriptiver moralischer Werte und deren Umsetzung als auch für die Entwicklung präskriptiver moralischer Werte und einer prosozialen Orientierung ist. Schmidt-Denter (1988) kommt bei einer Recherche anderer Untersuchungen zu einem vergleichbaren Resümee: „Weder eine autoritäre noch eine Laissez-faire-Erziehung, sondern eher eine emotionale warme, kindzentrierte, aber auch Verhaltensstandards setzende Sozialisation scheint die Entwicklung wünschenswerter Formen des Sozialverhaltens zu fördern (S. 235).

Obleich mit dem Schuleintritt viele Gelegenheiten und neue Formen prosozialen Verhaltens Einzug in die Lebenswelt der Kinder erhalten, sind schulspezifische Untersuchungen zum prosozialen Verhalten bislang sehr rar. Eine Studie, in der typische Formen von Hilfeverhalten unter SchülerInnen erhoben wurde, konnte sowohl informationsbezogene verbale Instruktionen als auch psychologische und emotionale Unterstützung sowie instrumentelle (Teilen, Abgeben und Verleihen von materiellen Objekten) und physische Hilfe messen (Zornemann 1998, S.98-115). Inwiefern hier jedoch der schulische Kontext, die Lehrperson oder die MitschülerInnen dieses Verhalten beeinflussen, wurde nicht untersucht. Kienbaum (2003) führt in einer Untersuchung zur Wirkung von ErzieherInnen auf die prosoziale Responsivität von Kindern im Wesentlichen dieselben Parameter an, die auch im Zusammenhang mit dem elterlichen Verhalten diskutiert werden. Sie stellt die Hypothese auf, dass „Kinder in Gruppen mit ErzieherInnen, die einen eher warmen, nicht-lenkenden, aktiv-unterstützenden Umgangsstil pflegen, [...] mehr prosoziale Responsivität (zeigen) als Kinder in Gruppen mit ErzieherInnen, die einen weniger warmen, lenkenden Umgangsstil verwirklichen“ (Kienbaum 2003, S. 77). Eine Untersuchung von Birch und Ladd (1998, S. 934-946) bestätigt diese These. Sie konnten längsschnittlich eine positive Korrelation des prosozialen Verhaltens von Fünfeinhalbjährigen mit einer durch Wärme und offene Kommunikation gekennzeichnete Beziehung zur Erzieherin in der Vorschule und zur

Lehrerin in der ersten Klasse feststellen. Ferner ließ sich anhand einer konfliktreichen Beziehung ein Mangel prosozialen Verhaltens voraussagen.

Auch die Wirkung des Modell-Lernens konnte anhand einiger Experimente bestätigt werden (z.B. Caplan/Hay 1989). Sandy und Cochran (2002; zit. nach Roth 2006) führen die Schulklasse sogar als wesentlichen Ort des sozialen Lernens und des Erwerbs sozial-emotionaler Fähigkeiten u.a. mittels Modell-Lernen an.

Neben dem Lehrerverhalten sind es jedoch insbesondere die Mitschüler und Peers, die sich im Kontext Schule auf den Erwerb prosozialer Verhaltensweisen auswirken. Gleichaltrigenbeziehungen erlauben die Erfahrung symmetrischer Reziprozität, die für die Entwicklung von Perspektivübernahme und Problemlösefähigkeiten als sehr bedeutsam erachtet werden (vgl. Roth 2006, S. 40). Zornemann (1998) beruft sich auf Überlegungen von Youniss (1994), nach dessen Einschätzung reziproker Altruismus zunächst unter Gleichaltrigen entsteht, und stützt mit ihren Untersuchungsergebnissen die besondere Relevanz der Peers beim Erwerb prosozialer Verhaltensweisen. Ihrer Auffassung nach bietet die Eltern-Kind-Beziehung aus zwei Gründen kaum Gelegenheit für gegenseitige Hilfe: Aus der asymmetrischen Beziehung resultierten nur wenig Gelegenheiten, sich den Eltern gegenüber altruistisch zu verhalten, und zudem sei es für die entwicklungsbedingt unterlegenen Kinder kaum möglich, den Überlegenen zu helfen (vgl. Zornemann 1998, S. 20). Hay et al. (2004; zit. nach Roth 2006) schlussfolgern aus vergleichbaren Untersuchungen, dass Kinder, die auf Grund ihrer Aggressivität von den Peers ausgeschlossen werden, daher weniger Gelegenheit erhalten, prosoziale Verhaltensweisen einzuüben. Gleiches lässt sich über das Modell-Lernen schließen, da Gleichaltrige in der Regel besonders wirksame Modelle abgeben (s. 3.2.1.3 ‚Aggressionsfeld Peers‘).

Es lässt sich abschließend festhalten, dass die Eltern als primäre Sozialisationsinstanz zweifelsohne die Basis sowohl für prosoziale als auch aggressive Einstellungen und Verhaltensweisen darstellen. Dennoch kann, wie ebenfalls deutlich wurde, eine positive und warme Beziehung zu Erziehern oder Lehrern auch wesentlich zu der Entwicklung prosozialen Verhaltens beitragen und negative Einflüsse gegebenenfalls abfangen. In der Beziehung zu Gleichaltrigen können die entstandenen Tendenzen sich schließlich besonders wirksam zu vielfältigen Formen pro- oder leider auch antisozialen Verhaltens weiterentwickeln. Obwohl oder gerade weil so viele unterschiedliche einflussreiche Instanzen der Sozialisation prosozialen Verhaltens existieren, ergeben sich viele Ansatzpunkte für deren Förderung.

Welche Bedeutung der Förderung prosozialer Verhaltensweisen schließlich im Sinne der Prävention von Gewalt zukommt, soll in den folgenden Abschnitten geklärt werden.

5.3 Prosozialität vs. Aggression: Konzeptuelle und empirische Befunde

Sowohl prosoziale als auch aggressive Verhaltensweisen sind soziale Phänomene, sie entstehen in der Interaktion. Art und Intensität des Verhaltens sind zunächst von der wahrgenommenen Situation und ihrer Interpretation abhängig. „Jenseits dieser situativen Bedingungen sind vor allem die vorhandenen (oder fehlenden) sozialen Kompetenzen sowie die sozialen Einstellungen und Motive der Person ausschlaggebend dafür, wie soziale Interaktionen gestaltet und interpersonelle Probleme zu lösen versucht werden. Diese zu einem gegebenen Zeitpunkt vorhandenen dispositionalen Faktoren des Sozialverhaltens sind Bestandteil der individuellen Persönlichkeitsstruktur und können in ontogenetischer Perspektive auf Entwicklungsbedingungen etwa im Elternhaus und in der Schule zurückgeführt werden“ (Wild et al. 2001, S. 257).

In den folgenden Abschnitten wird zunächst die gesellschaftliche Bewertung prosozialen und aggressiven Verhaltens gegenübergestellt sowie deren Funktionen in der Interaktion verglichen. Anschließend sollen empirische Studien Aufschluss über die teilweise entwicklungsspezifischen Korrelationen der untersuchten Konstrukte geben und eine Grundlage für den anschließend spezifizierten Zusammenhang bilden.

5.3.1 Bewertung und Funktionen prosozialen und aggressiven Verhaltens

Prosoziale Verhaltensweisen wie Helfen, Teilen, Kooperieren gelten in aller Regel als sozial erwünscht, wohingegen aggressives Verhalten wenig gesellschaftliche Akzeptanz erfährt (vgl. Schwind et al. 2009) und somit eher sozial unerwünscht ist. Dennoch lassen sich „Formen absichtlicher Aggression, insbesondere solche, die sozial motiviert sind und so gesehen einen Einsatz für andere Personen darstellen, durchaus im Kontext prosozialen Verhaltens diskutieren“ (Knopf/Gallschütz 2006, S. 27). Daneben können einige weitere personen- oder situationsspezifische Faktoren dazu führen, dass aggressives Verhalten zumindest teilweise gesellschaftlich toleriert wird. Hierzu zählen beispielsweise aggressive Verhaltensweisen, die aus Hilf- bzw. Orientierungslosigkeit (z.B. bei Kleinkindern oder geistig behinderten Personen) resultieren, oder die Interpretation von Gewalt als Ausdruck männlicher Sozialisation bei Kindern und Jugendlichen (vgl. ebd., S. 28-29). Auch sogenannte „Spiele auf

der Grenze‘ (Oswald 1999) und andere Formen konstruktiver Aggression können auf ihre prosozialen Funktionen geprüft werden (z.B. Fromm 2000).

Aggression gilt beim sportlichen Wettkampf oder im Sinne von Durchsetzungsfähigkeit sogar durchaus als erwünscht. Überdies steht die Bewertung von Verhalten immer auch in Abhängigkeit von der eigenen Sozialisation und kann sich somit je nach Zugehörigkeit zu einer spezifischen gesellschaftlichen Gruppe unterscheiden. Dieser Umstand wird insbesondere mit Blick auf deviante Jugendgruppen problematisch, da Aggression hier nicht nur gegenseitig verstärkt wird, sondern sich im Extremfall zur Verhaltensnorm entwickelt. Von gesellschaftlicher Einheitlichkeit bei der Bewertung von Verhaltensweisen (also pro- oder antisozial) kann also längst nicht immer die Rede sein.

Wenngleich prosoziale Handlungen per Definition Kosten für den Handelnden mit sich bringen und freiwillig zugunsten anderer erfolgen, während aggressive Handlungen gegen eine andere Person gerichtet sind und eine Schädigung dessen beabsichtigen, können sich ihre Funktionen also dennoch in manchen Bereichen überschneiden. Nach Schmidt-Denter bilden beide Aspekte „notwenige Bestandteile eines kompletten Verhaltensrepertoires. Statt einer pauschalen Bewertung kommt es vielmehr darauf an, die jeweiligen Funktionen zu bestimmen und die sozialen Konsequenzen zu kontrollieren“ (1996, S. 211).

5.3.2 Studien zu Gewalt und prosozialem Verhalten

Interessanterweise wird in weiten Teilen der Fachliteratur ein negativer Zusammenhang von Aggression und prosozialem Verhalten diskussionslos vorausgesetzt. Bei genauerer Betrachtung ist die Beziehung jedoch komplexer, als die antonyme Verwendung der Begriffe pro- und antisoziales Verhalten suggeriert. Dieser Abschnitt soll zusammenfassend empirische Evidenz schaffen, um anschließend den angenommenen Zusammenhang zu formulieren.

Der Zusammenhang von Hilfe und reaktiver Aggression wurde umfassend in zwei Metaanalysen (Rudolph et al. 2004) überprüft. Insgesamt gingen über 64 Studien an über 12.000 Probanden in die Metaanalyse ein, in denen Attribution (z.B. über Selbst-, Fremdverschulden), Emotion (wie Ärger, Mitleid) und Handlung (wie Aggression, Hilfe) erfasst wurden. Es konnte ein stark negativer Zusammenhang zwischen der Zuschreibung von Verantwortlichkeit und Mitleid (-.45) sowie ein stark positiver zu Ärger (.52) aufgezeigt werden. Überdies kovarierte Mitleid mit Hilfe (.38), während Ärger in keinem sehr

deutlichen Zusammenhang mit hilfreichem Verhalten stand (-.08). Somit erwies sich der direkte kognitive Einfluss von der Verantwortungszuschreibung im Gegensatz zu Emotion Mitleid als eher unsicherer Prädiktor für Hilfeverhalten. Für Aggression hingegen zeigte sich ein starker Zusammenhang sowohl zu kognitiven als auch zu emotionalen Aspekten: Ein höheres Ausmaß an Mitleid, welches negativ mit der Verantwortungszuschreibung korrelierte (-0,35), reduzierte aggressives Verhalten (-0,29); Ärger, auch hier deutlich mit der Verantwortungszuschreibung kovariiert (0,61), erhöhte entsprechend die Wahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens (0,43). Darüber hinaus erwies sich „prosoziales Verhalten ganz überwiegend von positiven Emotionen (Mitleid), nicht aber von negativen Emotionen (Ärger) beeinflusst, während aggressives Verhalten gleichermaßen von positiven wie negativen Emotionen bestimmt (wurde)“ (Rudolph 2007; S. 20-21). Die Bezeichnung von Mitleid als positive Emotion lässt sich meines Erachtens vor allem auf die positive soziale Funktion zurückführen.

Eine Studie zur Entwicklung prosozialer Responsivität von Kienbaum (2003) erbrachte ebenfalls Ergebnisse, die einen komplexeren Zusammenhang zur Aggression bzw. Aggressivität nahe legen. Schmidt-Dentner (1980) konnte bei einer Untersuchung sozialer Konflikte im Kindesalter eine sogar eine positive Korrelation zwischen einem gewissen Aggressionsniveau und Kooperation, prosozialem Verhalten sowie einem hohen Peer-Status finden (vgl. Schmidt-Dentner 1994, S. 300). Ähnliche Ergebnisse brachten auch Studien von Feshbach und Feshbach (1969; zit. nach Kienbaum 2003, S. 35-36), die einen leicht positiven Zusammenhang zwischen den zunächst gegensätzlich erscheinenden Merkmalen bei Mädchen und für jüngere Jungen (4-5jährige) aufzeigten, sowie eine Untersuchung von Radke-Yarrow und Zahn-Waxler (1976), die ebenfalls einen positiven Zusammenhang zwischen Teilen bzw. tröstendem Verhalten und Aggressivität bei Mädchen sowie bei wenig aggressiven Jungen nachweisen konnte. Kienbaum (2003, S. 35-38) formuliert auf Grundlage dieser und weiterer Studien ihre Hypothese, dass bei Mädchen und bei wenig aggressiven Jungen ein positiver Zusammenhang zwischen prosozialer Responsivität und Aggressivität gegeben ist, während sich bei aggressiveren Jungen ein negativer Zusammenhang zeigt (vgl. dies., S. 37).

Anzumerken ist allerdings, dass der Untersuchung ein weiter Aggressionsbegriff (s. 2.1 ‚Aggression und Gewalt‘) zugrunde liegt, der im Sinne des lateinischen Wortstammes ‚aggređi‘ sowohl durch ‚angreifen‘ als auch durch ‚herangehen‘ erfüllt ist. „Während Angreifen und mitfühlend-tröstendes Verhalten sich gegenseitig ausschließen sollten, ist Herangehen eine unabdingbare Voraussetzung für hilfreiches Verhalten“ (Kienbaum 2003, S.

33). Zudem sind die genannten Ergebnisse nur für das Kindesalter repräsentativ, während dessen sowohl prosoziales Verhalten als auch Aggression schlicht als Ausdruck eines generell hohen Aktivitätsniveaus oder sozialer Expansionslust interpretiert werden können. Auch Kienbaum (2003) schlussfolgert aus der Rezeption verschiedener Studien: „Ab der mittleren Kindheit scheint ein durchweg negativer Zusammenhang zwischen Aggressivität und prosozialer Responsivität zu bestehen“ (S. 39).

Eine andere Perspektive nehmen Oswald und Krappmann ein, die bei einer umfangreichen qualitativen Studie zur phänomenologischen und funktionalen Vielfalt von Gewalt unter Kindern auch vielfach Gewalt in Situationen des Helfens dokumentierten. So zeigten die Auszählungen der Beobachtungen, dass „in über 40 Prozent der [...] beobachteten Hilfesituationen diese Hilfe entweder in verletzender Weise abgeschlagen wurde oder zwar gewährt wurde, aber verbunden mit Tadel, Zurechtweisungen oder Kränkungen oder nur unter unfairen Bedingungen, mit denen der Helfer die Situation ausnutzte“ (Oswald/Krappmann 2000, S. 5). Anzumerken ist hierbei allerdings, dass der Studie ein sehr weit gefasster Gewaltbegriff zugrunde liegt, wonach zwar auch physische Gewalttätigkeiten in Hilfesituationen vorkamen, jedoch sehr selten auftraten. Als Hintergrund für die beobachteten Verhaltensweisen führen die Autoren an, dass die Situation des Um-Hilfe-Bittens bzw. des Hilfe-Gewährens zu einer Asymmetrie unter Kindern führt, die von der dominanten Seite ausgenutzt wird und in der sich nicht selten auch die Gegenseite bereits präventiv bemüht, den Ansehensverlust zu verhindern oder sich anderweitig zur Wehr zu setzen (dies. 2000, S. 6). Insofern unterstreichen die verbalen, sozialen, aber auch physischen Gewalthandlungen den Dominanzaspekt im Zusammenhang von Hilfe unter Kindern und dienen vor allem der (Wieder-)Herstellung von Reziprozität, aber auch als „Elemente eines Programms wechselseitiger Erziehung zu angemessener Hilfsbereitschaft“ im Falle der Verweigerung unbilliger Forderungen (Oswald/Krappmann 2000, S. 8).

Untersuchungen unter der Leitung von Lukesch (2005), die sich konkret dem Zusammenhang von Empathie, Aggression und Prosozialität widmen, bestätigen wiederum eine negative Korrelation von Prosozialität und Aggressionslegitimation (-.579) sowie Aggressivität (-.514) bei Jugendlichen zwischen elf und siebzehn (Diermeier/Grübel 2004, S. 17-18). Weitere Erhebungen der Forschungsgruppe konnten überdies einen negativen Zusammenhang von Prosozialität und Aggressionshäufigkeit (-.40) aufzeigen (Cocron et al. 2004, S.20). Die höhere Verhaltensstabilität im Jugend- und Erwachsenenalter wird auch durch Studien zur genetischen Prädisposition (z.B. Baker 2002) und der Stabilität aggressiver Verhaltensweisen

(vgl. Essau/Conradt 2004) sowie solchen, die auf der Annahme einer prosozialen Persönlichkeit (vgl. Staub 1982; Bierhoff 2010) basieren, nahegelegt.

Auch bindungstheoretische Forschungen unterstützen die Annahme einer eher stabilen Entwicklung in Richtung einer pro- oder antisozialen Persönlichkeit. Die Grundlagen dafür, werden deren Ergebnissen zufolge bereits sehr früh gelegt. So wird durch „eine sichere Eltern-Kind-Bindung in den ersten Lebensjahren [...] die Basis dafür geschaffen, später selbst eigene Verlässlichkeit zu entwickeln und Verständnis und Offenheit zu zeigen, wenn andere Zuwendung oder Hilfe benötigen“ (Zornemann 1998, S. 13), während eine unsichere Bindung dazu führt, dass das Kind lernt, dass man nicht auf andere zählen oder ihnen vertrauen kann (vgl. Goldberg 1997, S. 174). Zudem konnte gezeigt werden, dass Kinder mit unsicherer Bindung mit größerer Wahrscheinlichkeit aggressiv auf ihren Bekanntenkreis reagieren, als Kinder mit sicherer Bindung dies tun (Turner 1991). Somit kann bereits die Art der Bindung für die Genese von Aggressionsbereitschaft oder der Bereitschaft zu prosozialen Handlungen erste bedeutende Weichen stellen.

Auch in Bezug auf die Prävention von Gewalt bzw. Förderung prosozialen Verhaltens liegen Studien vor, die die These eines Zusammenhangs unterstützen. Siegler et al. führen die Evaluation eines sehr ambitionierten schulischen Programms zur Förderung prosozialen Verhaltens an, das ‚Child Development Project‘. Die Langzeitmaßnahme, die Kinder über ihre ersten Schuljahre hinweg begleitet, beruht auf einem speziellen Lehrertraining, welches beinhaltet, wie Lehrer aus täglichen Ereignissen und Geschichten Gelegenheiten entwickeln können, die den Kindern Möglichkeiten bieten, eine prosoziale Orientierung gegenüber ihren Klassenkameraden und der allgemeinen Umwelt zu entwickeln. Darüber hinaus wurden die Lehrer darin geschult, möglichst häufig Begründungen und Argumentationen bei ihren Disziplinarmaßnahmen einzusetzen. Das Programm führte nicht nur zu einem Anstieg des spontanen prosozialen Verhalten, sondern darüber hinaus zu verbesserten Fähigkeiten in der Konfliktlösung, weniger Problemverhalten und einer gesteigerten Schulmotivation (Siegler et al. 2009, S. 786-787). Dieses sehr aussichtsreiche Projekt macht deutlich, wie positiv sich die Förderung von prosozialem Verhalten auch auf das Unterlassen antisozialer Verhaltensweisen auswirkt.

5.3.3 Spezifizierung eines Zusammenhangs: Prosoziales vs. aggressives Verhalten

Die soeben beschriebenen Forschungsergebnisse weisen auf einen mit dem Alter ansteigend negativen Zusammenhang zwischen Aggressivität und Prosozialität als überdauernde Disposition hin. Wie in den Kapiteln zur Entwicklung von Aggression und prosozialem Verhalten darüber hinaus dargelegt wurde, besteht über die Sozialisationsabhängigkeit der Entwicklung einer eher prosozialen oder aggressiven Verhaltenstendenz weitgehender Konsens. Die Entwicklung von Empathie scheint hierbei eine zentrale Rolle zu spielen: Sowohl onto- als aktualgenetisch wird Empathie ein bedeutender Einfluss auf das prosoziale Verhalten beigemessen (z.B. Davis, 1994; Eisenberg/Fabes, 1991; Friedelmeier 1993; Staub 1982), während bei aggressiven Personen häufig ein Mangel an Bereitschaft oder Fähigkeit, sich in das Erleben anderer einzufühlen, festgesellt wird (z.B. Merhabien/Epstein 1972; Zahn-Waxler et al. 1995; Malti 2003; Lukesch 2005).

Für die Entwicklung tendenziell eher aggressiver oder prosozialer Individuen scheinen die klassischen Sozialisationsinstanzen den Rahmen zu bilden. Erste Ansätze beider Verhaltensweisen werden bereits in den ersten Lebensjahren deutlich und stehen zunächst im Zusammenhang mit der Bindung zur Bezugsperson sowie deren Modellverhalten und dem angewandten Erziehungsstil. Später spielen auch Erzieher und Lehrer eine wichtige Rolle bei der Weiterentwicklung des Verhaltens(repertoires), während der Einfluss Gleichaltriger immer stärker an Bedeutung gewinnt. Im Verlauf der Pubertät übersteigt deren Einfluss nicht selten den anderer Instanzen.

Entsprechend der hier erörterten und diskutierten Forschungsergebnisse kann ein bis zum Erwachsenenalter zunehmend deutlich werdender negativer Zusammenhang zwischen Prosozialität und Aggressivität angenommen werden. Dieser schlägt sich in der überdauernden und weitgehend situationsübergreifenden Wahrscheinlichkeit nieder, eher mit prosozialen Handlungen oder Aggression auf ein Gegenüber zu reagieren. Diese Annahme gibt Anlass zur Forderung nach einer verstärkten Förderung von Empathie und prosozialen Verhaltensweisen im Zuge der Prävention von Gewalt, auf die bereits viele in den vergangenen Jahrzehnten entwickelte Maßnahmen zur Aggressionsprävention aufbauen (vgl. Abschnitt 3.4 ab S. 62).

6 Untersuchungsdesign

Vor der Darstellung, Diskussion und Interpretation der Ergebnisse gibt das folgende Kapitel einen Überblick über die Gestaltung und die Inhalte der Untersuchung. Nach der Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes werden die Fragestellungen und Hypothesen der Studie formuliert und schließlich der messmethodische Zugang erläutert, wobei auch dem vielfach kontrovers diskutierten Einsatz von Evaluation in der Wissenschaft ein eigener Abschnitt gewidmet wird. Das Kapitel bildet somit eine Überleitung von den theoretischen Abhandlungen über die untersuchten Dimensionen zum empirischen Teil der Arbeit.

6.1 Untersuchungsgegenstand

Die Wahl des Untersuchungsgegenstands erfolgte aus rein wissenschaftlichem Interesse. Ausgehend von der Auseinandersetzung mit Empathie und prosozialem Verhalten während meiner Studienzeit, rückte der Zusammenhang beider Dimensionen zur Gewalt(problematik) an Schulen immer mehr ins Zentrum meiner Aufmerksamkeit. Vor diesem Hintergrund entstand das Vorhaben, ein Gewaltpräventionsprojekt neben aggressionsspezifischen Effekten auch in Bezug auf die Wirkungen auf Empathie und prosoziales Verhalten zu evaluieren. Da die Untersuchung unabhängig von einer größeren Forschungsgruppe erfolgte, spielten ökonomische Auswahlkriterien eine nicht unbedeutende Rolle: So musste ein Projekt gewählt werden, welches sich von der Dauer und Beschaffenheit eignete, es innerhalb möglichst kurzer Zeit und ohne den Einsatz hoher Forschungskosten einer summativen Evaluation zu unterziehen. Zudem musste der Kontakt zu den Initiatoren hergestellt und deren Einwilligung gewonnen werden. Das Projekt des Mannheimer Stadtjugendamts ‚Ohne Gewalt läuft nichts! ...Oder doch?‘ entsprach diesen Kriterien und die Initiatoren erklärten sich schnell bereit, sich einer Evaluation zu stellen und unterstützten das Vorhaben, indem sie die Teilnahme an der Evaluation während des Untersuchungszeitraums als Vergabebedingung einrichteten. Die Bereitschaft des Stadtjugendamtes lag nicht zuletzt auch an eigenen Zweifeln zur (langfristigen) Wirksamkeit des Gewaltpräventionsprojektes und an damit einhergehenden Überlegungen es zugunsten eines anderen Projektes abzuschaffen.

Das untersuchte Projekt ist eingebunden in das Rahmenkonzept „Gewaltprävention an Mannheimer Schulen“ (vgl. Reader zum Projekt: Brecht et al. 2003) und wird seit Ende der 1990er Jahre an regionalen Schulen durchgeführt und bot sich schon aus diesem Grund an. Auftragsgrundlage ist der Beschluss des Jugendhilfeausschusses vom 10. Juli 1997,

gewaltpräventive Angebote in Mannheimer Schulen zu entwickeln und umzusetzen. Ursprünglich für eine Laufzeit von einem Jahr vorgesehen, läuft das Projekt bis heute aufgrund der großen Nachfrage weiter. Mittlerweile wurde das Rahmenkonzept um ein grundschulspezifisches Projekt erweitert und verfügt zudem über

- ein gesondertes Interventionsprogramm für Verhaltensauffällige Schüler (InvaS) in Kooperation mit dem staatlichen Schulamt und dem Polizeipräsidium Mannheim,
- ein Curriculum zum sozialen Lernen mit unterrichtsbegleitenden Übungen zur Förderung sozialer Kompetenzen,
- eine Plakat-Aktion zum Verhalten in Bedrohungssituationen und
- eine Broschüre zur Gewaltprävention in Mannheim.

Die vorgenommene Evaluation beschränkt sich aus methodischen und ökonomischen Gründen auf die Teilnehmer des Projekttages ‚Ohne Gewalt läuft nichts! Oder doch?‘ der sechsten bis neunten Klassen aus Förder-, Haupt- und Realschulen. Laut Angaben der Lehrer auf deren Fragebögen sind in den untersuchten Klassen zudem keine der genannten anderen Präventionsangebote des Mannheimer Stadtjugendamtes implementiert.

Die Durchführung des *projektorientierten Ansatzes* soll laut Projektreader (Brecht et al. 2003) trotz seiner Abgeschlossenheit einen nachhaltig wirksamen Prozess in Gang zu setzen, indem neben der kurzfristigen thematischen Auseinandersetzung mit den Schülern, die Lehrer die Möglichkeit bekommen, ihre Klasse aus der Perspektive des Beobachters kennenzulernen. In Kombination mit den Beratungs- und Reflexionsgesprächen sollen diese einen neuen Zugang zur Situation in der Klasse bekommen. Letztlich verbleibt die wesentliche Aufgabe der Gewaltprävention somit bei der Lehrkraft und ist davon abhängig, wie diese weiter mit den gewonnenen Erkenntnissen umgeht bzw. ob sie die angeschnittenen Themen weiterhin aufgreift und bearbeitet. Das Wissen der Lehrer um die Relevanz des Themas ist jedoch nur eine Seite der Medaille, auf der anderen Seite steht die Erreichung fachlicher Ziele und die kurzfristige Durchsetzung eines störungsarmen Unterrichts (vgl. Fend 2000, S. 454), welche einen einfühlsamen und konsequenten Umgang mit Gewalt oftmals in den Hintergrund rücken lassen.

Einzuordnen ist das Projekt laut Reader sowohl in den Bereich der primären als auch der sekundären Gewaltprävention und spielt sich sowohl auf Ebene der Individuen (Einbezug individuelle Erfahrungen auch außerhalb der Schule, Erörterung des Begriffsverständnisses und des persönlichen Erlebens verschiedener Situationen) als auch der Klasse (aktuelle

Situation in der Klasse, Dominanzstrukturen und ggf. Ausgrenzungsprozesse) ab. Das Bearbeiten akuter Ausgrenzungsprozesse oder individueller Gewaltproblematiken ist innerhalb des zeitlich befristeten Rahmens nur sehr begrenzt möglich - auch hier liegt die Chance vor allem im Erkennen und anschließenden Handeln der Lehrperson. Im Projektreader wird gleich zu Beginn auf die Möglichkeit für „interessierte Lehrerinnen und Lehrer“ hingewiesen, „nach der Durchführung von Projekttagen einzelne Bausteine/Methoden in ihren Klassen bei Bedarf“ anzuwenden (Brecht et al. 2003, S. 5). Neben einer Beratung im Rahmen der Gespräche vor und nach dem Projekttag gibt es keine weiteren konkreten Bemühungen, eine Entwicklung auf Schul- oder Klassenebene anzustoßen.

Die *Lehrpersonen* nehmen während des Projekttages die Rolle teilnehmender Beobachter ein (vgl. dies., S. 72): Sie üben keinen direkten Einfluss auf den Ablauf des Projekttages oder das Verhalten der Schüler aus und reagieren entsprechend nicht auf unangemessenes Verhalten. Dieser Perspektivenwechsel soll ihnen eine andere Wahrnehmung der Probleme und Anliegen ihrer Schüler bzw. der Klasse ermöglichen und somit dazu beitragen, die Thematik neu und gegebenenfalls anders weiter zu bearbeiten. Etwa zwei Monate nach der Durchführung des Projekttages findet ein Reflexionsgespräch mit weiteren Anregungen durch die Moderatoren statt, eine systematische Weiterbildung der Lehrkräfte infolge der Maßnahme erfolgt allerdings nicht.

Laut Projektbeschreibung wird zudem, ausgehend von den Erkenntnissen über die Unterschiede in Sozialisation und Lebenssituation von Jungen und Mädchen und den hiermit verbundenen spezifischen Gewaltformen und -erfahrungen, ein *geschlechtsspezifischer Ansatz* verfolgt. Dieser soll je nach Ausrichtung des Projekttages inhaltlich (Themen der Schüler/der Klasse, Erkenntnisse über möglicherweise unterschiedliches Erleben und Begriffsverständnis), methodisch (phasenweise geschlechtsgetrennte Gruppenarbeit, Rollenspiele mit vertauschten Rollen, Verwendung der weiblichen und männlichen Form der Sprache) und organisatorisch (geschlechtsgemischte Moderatorenteams, die im Rahmen ihrer Schulung über geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der Gewaltthematik und der entsprechenden Sensibilität im Umgang damit ausgebildet werden) Einzug in die Planung und Durchführung der Projekte erhalten. Der Reader widmet dieser Thematik einen verhältnismäßig ausführlichen Abschnitt (Brecht et al. 2003, S. 19-24), wobei die tatsächliche Anwendung von den organisatorischen Gegebenheiten (sind geschlechtsgemischte Moderatorenteams verfügbar, gibt es Zugang zu getrennten Räumlichkeiten) und den angeführten Themen der Schüler während des Projekttages abhängt.

Abgesehen von den geschlechtsspezifischen Grundlagen ist die Reflexion von Gewalttheorien im Reader sehr kurz gehalten und beschränkt sich im Wesentlichen auf die Nennung von zwei veralteten Ansätzen: Aggression als angeborener Trieb und das Aggressions-Frustrations-Theorem (Brecht et al. 2003, S. 8-9). Der theoretische Teil des Readers schließt nach einer ausführlicheren Beschäftigung mit verschiedenen Einflussfaktoren auf schulische Gewalt mit dem Vorsatz, einem monokausalen Ansatz zugunsten der Beachtung multikausaler Zusammenhänge vorzubeugen (vgl. dies. S. 18).

Methodische Grundlage des Projektes ist die Publikation von Creighton und Kivel (1997): „Die Gewalt stoppen“, aus dem verschiedene Übungen für das Projekt adaptiert wurden. Neben Diskussionsmethoden wurden weitere interaktive Übungen herangezogen, von denen angenommen wird, nachhaltigere Verhaltensänderungen zu bewirken, als dies Belehrungen oder rein verbale Auseinandersetzungen mit einem Thema versprechen. In der Hauptsache setzen sich diese aus Rollenspielen, Kompetenz-Vermittlungsmethoden, Verhaltenstraining und der Vermittlung und Erprobung von Problemlösetechniken zusammen. Bei den untersuchten Projekten wurden ausschließlich solche Bausteine herangezogen, die laut Projektreader für Jugendliche empfohlen werden und in der Regel ab der sechsten Klasse angewandt werden.

Ziele und Inhalte des Projekttages lassen sich wie folgt zusammenfassen (vgl. Reader zum Projekt: Brecht et al. 2003, S.72): Ausgehend von konkreten Gewalterfahrungen der teilnehmenden Schüler soll im Rahmen des Projekttages eine offene Diskussion der Erlebnisse und damit einhergehenden Verhaltensweisen angeregt werden. Provozierendes Verhalten wird dabei thematisiert und in Frage gestellt. Es soll zudem deutlich werden, dass Gewalterfahrungen sehr individuell erlebt und verarbeitet werden und zugleich, dass die Schüler mit ihren Erfahrungen nicht allein sind. Ziel dieses Ansatzes ist es auch, opfertypische Isolationsprozesse aufzubrechen und gemeinsam alternative Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Gleichzeitig soll die Beschäftigung mit real erlebten Situationen dazu beitragen, Bedrohungssituationen richtig einzuschätzen und den Schülern zeigen, wie sie sich vor Gewalt schützen können.

Die Zielsetzungen des Projektes sind somit durchaus vielseitig, wenngleich sich die Frage stellt, inwiefern diese angemessen innerhalb eines Schultages behandelt oder erreicht werden können. Während eine offene Diskussion von Erlebnissen und Verhaltensweisen und das Verdeutlichen unterschiedlicher Perspektiven auf die beschriebenen Phänomene noch plausibel erscheinen, trifft dies u.a. die Lernziele „Bedrohungen richtig einschätzen“ und

entsprechende „Schutzmechanismen erfolgreich einsetzen“ innerhalb des gegebenen Rahmens schon weniger zu. Insbesondere das „Aufbrechen opfertypischer Isolationsprozesse“ und das nachhaltige „Erarbeiten alternativer Handlungsmöglichkeiten“ lassen den Eindruck einer Überfrachtung der Möglichkeiten des Projektes entstehen und wecken somit gegebenenfalls eine falsche Erwartungshaltung bei den Rezipienten.

Durchgeführt werden die Projekte jeweils durch ein *Moderatorenteam*, bestehend aus zwei durch das Jugendamt ausgebildeten Moderatoren unterschiedlichen Geschlechts, welches in der Regel auf Anfrage der Klassenlehrer zunächst zu einem Vorgespräch in die Schule kommt. Die Organisation ist im Einzelnen der folgenden Abbildung 6 zu entnehmen.

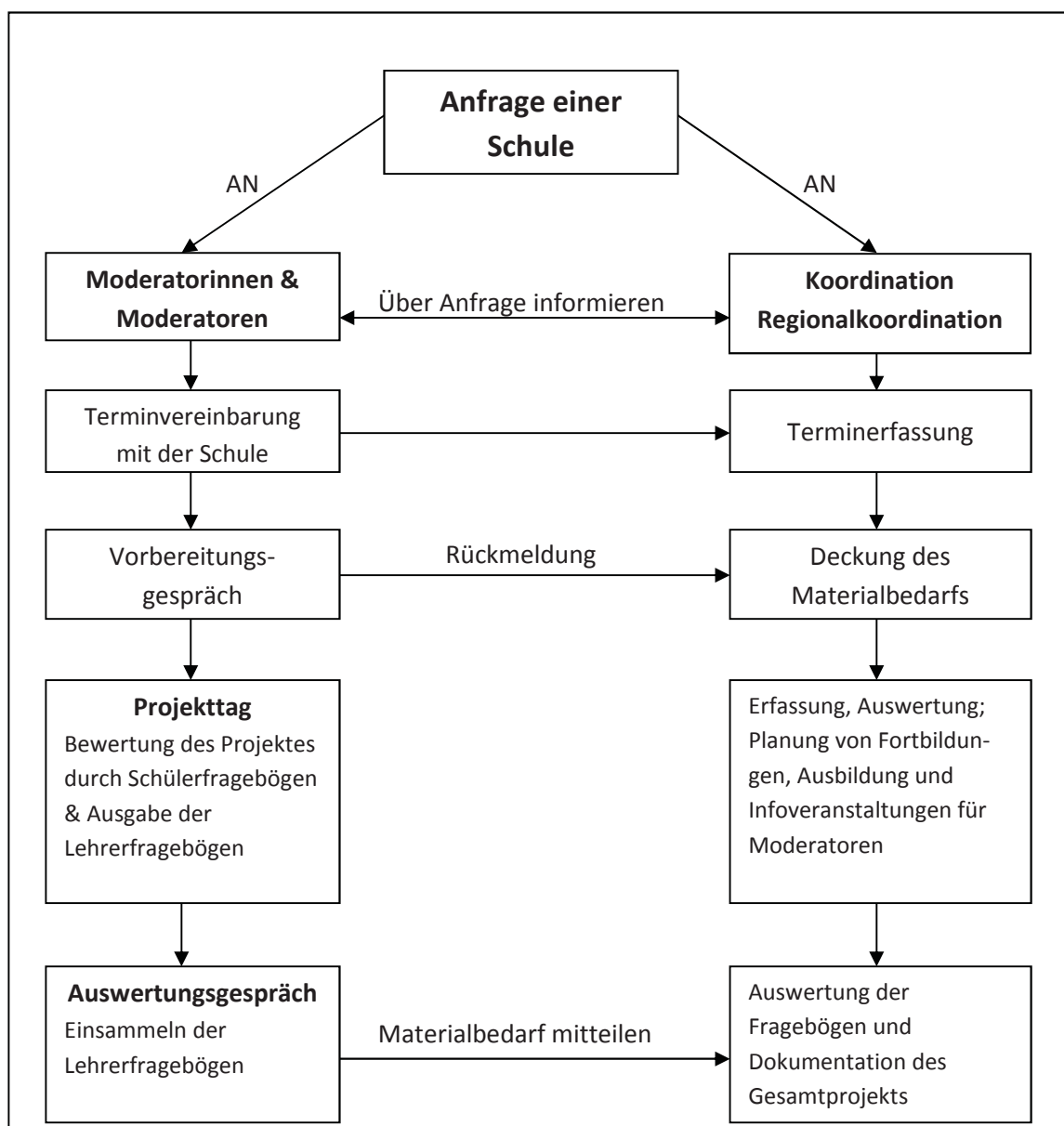


Abbildung 6: Schematische Darstellung der Projektorganisation

Die Abbildung zeigt schematisch den regulären Ablauf der Vor- bzw. Nachbereitung des Gewaltpräventionsprojektes von der Anfrage bis zur standardmäßigen Dokumentation und Auswertung der Fragebögen zur Eigenevaluation. Auf eine Einbindung der wissenschaftlichen Evaluation wurde aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet, diese wird im Abschnitt zum methodischen Vorgehen gesondert visualisiert.

Konkret ist das Vorgehen in vier *Phasen* unterteilt, denen jeweils optionale Bausteine zugeordnet sind, die je nach Situation und Thematiken der Klasse von den jeweiligen Moderatorenteams ausgewählt werden (vgl. Brecht et al. 2003; eine Beschreibung der genannten Bausteine ist dem Projekthead entnommen). Es folgt eine Aufzählung und Zuordnung der optionalen Bausteine zu den Phasen des Projektes sowie eine Strukturskizze eines exemplarischen Projekttages (Tabelle 4).

Phase 1: Kennenlernen/Warmwerden

Mögliche Bausteine: Namensschilder, Wer bin ich?, Indiana Jones, Rugby, Assoziationsspiel, Die Spielregeln – Regelvertrag, Wahrnehmung – ‚Körperarbeit‘ (mit soziometrischen Übungen)

Phase 2: Hinführung zum Thema

Mögliche Bausteine: Entscheidungsübung, Plakataktion ‚Wo und wie wir Gewalt erleben‘, Konfliktbilder

Phase 3: Auseinandersetzung mit eigenen Gewalterfahrungen

Mögliche Bausteine: Aufstehübung, Übungen zur Körpersprache, der Marktplatz, Begrüßung durch Körpersprache, Statusübungen, Nähe und Distanz, Kräfte messen, die Milch kocht über.

Phase 4: Handlungsalternativen

Mögliche Bausteine: Film ‚Dienstag-Gewalt in der U-Bahn‘, Rollenspiele (Gewalt in der Straßenbahn), Rollenspiele zu selbst erlebten Konfliktsituationen, Verhalten in Bedrohungssituationen.

Tabelle 4: Exemplarischer Ablaufplan eines Projekttages

Phase	Zeit	Exemplarischer Inhalt
Kennenlernen/ Warmwerden	07:45 Uhr	Begrüßung und Vorstellung des Programms.
	08:00 Uhr	Vorstellungsspiel im Kreis: ‚Wer bin ich?‘ Ablauf wie ‚Kofferpacken‘: Jeder stellt sich mit Namen, Hobby und Bewegung vor und wiederholt die Angaben der vorangegangenen.
	08:30 Uhr	Erarbeitung von Regeln für den Projekttag und Schreiben eines Vertrags.
Hinführung zum Thema	09:00 Uhr	Entscheidungsübung: ‚Was ist Gewalt?‘ Nonverbal Stellung beziehen durch sofortige Bewegungen in die ‚Ja‘ oder ‚Nein‘-Ecke, nachdem vorgegebene Entscheidungsfragen gestellt wurden, z.B. „Ist das für dich Gewalt, wenn... zwei Jungs sich in Anwesenheit von Mädchen lautstark über ‚geile Titten‘ auslassen?“
	09:20 Uhr	Plakataktion in Kleingruppen: ‚Wo und wie wir Gewalt erleben‘. Anschließend: Vorstellung der Plakate in der Klasse.
Auseinandersetzung mit eigenen Gewalterfahrungen	10:20 Uhr	Aufstehübung Bezug zu eigenen Erfahrungen herstellen: Aufstehen bedeutet ‚Ich bejahe die Aussage‘, Sitzenbleiben bedeutet entweder ‚Das ist mir noch nie passiert‘ oder ‚Das geht niemanden was an‘. Bsp.: „Bitte stehe schweigend auf, wenn Du schon mal ein unangenehmes Gefühl hattest, weil jemand dir zu nahe kam“; Regel: Während des Spiels herrscht absolute Stille.
	10:40 Uhr	Pause
	11:00 Uhr	Übungen zur Körpersprache z.B. ‚Begrüßung in Körpersprache‘: freundlich, aggressiv, unterwürfig, arrogant, desinteressiert. Anschließend Reflexion: Wie habe ich/haben die anderen gewirkt, wie ich mich/haben die anderen sich gefühlt und was habe ich an den anderen wahrgenommen?
Handlungs- alternativen	11:40 Uhr	Rollenspiel zu einer Konfliktsituation aus dem Erfahrungsbereich der Klasse bzw. der Teilnehmer mit anschließender Diskussion über alternative Handlungsmöglichkeiten.
	12:40 Uhr	Auswertung und Abschluss des Projekttages.
	13:10 Uhr	Ende

Eine intern durchgeführte Evaluation (in der schematischen Abbildung 6 aufgeführt), die sowohl Schülerzufriedenheit als auch Veränderungen aus Sicht der Lehrpersonen erhob, konnte aufzeigen, dass ein Großteil der teilnehmenden Schüler den Projekttag positiv bewertet: 92% fanden den Projekttag interessant; 81% gaben an, nützliche Tipps für ihren Alltag erhalten zu haben. Allerdings gaben nur 65% der Mädchen und 75% der Jungen an, dass sie immer oder zumindest oft offen über ihre Gewalterfahrungen sprechen konnten. Diese Angaben wurden mittels kurzer Fragebögen im Anschluss an die Projekte gesammelt. In den Lehrer-Gesprächen fielen die Bewertungen eher gemischt aus. Demnach sei es gelungen, eine weitere Beschäftigung mit dem Thema ‚Gewalt‘ anzuregen, und es konnte eine größere Aufgeschlossenheit gegenüber Außenseitern sowie dem jeweils anderen Geschlecht geschaffen werden. Konkrete Konflikte konnten aus deren Sicht zwar nicht endgültig gelöst werden, aber dennoch wurde in den Wochen nach der Projektdurchführung ein konstruktiverer Umgang mit entstehenden Konflikten beobachtet (vgl. Brecht et al. 2003, S. 52-53). Ob dieser Eindruck allerdings tatsächlich begründet ist oder auf der veränderten Perspektive der Lehrperson basiert, bleibt offen.

Obgleich die interne Evaluation vor allem von Seiten der teilnehmenden Schüler durchaus positive Ergebnisse erbrachte, lässt sie keine Aussage über die vorliegenden Wirkungen des Projektes zu, sondern beschränkt sich hauptsächlich auf die Zufriedenheit der Teilnehmer. Den Effekten auf die Gewaltausübung und -bereitschaft nebst Empathie und prosozialem Verhalten der teilnehmenden Schüler wird daher im Rahmen der vorgenommenen Evaluation nachgegangen.

6.2 Fragestellungen und Hypothesen

Nach den oben erörterten theoretischen Analysen der untersuchten Konstrukte und deren Entwicklung(sbedingungen) stand immer mehr die Frage nach schulischen Einflussfaktoren im Zentrum meines Interesses, insbesondere nach solchen, die gezielt zur Förderung bzw. Prävention initiiert werden können. Die Annahme eines negativen Zusammenhangs zwischen prosozialem und aggressivem Verhalten sowie zwischen Empathie und Aggressionsbereitschaft einerseits und eines positiven Zusammenhangs zwischen der Ausübung und Legitimation von Gewalt sowie zwischen Empathie und prosozialem Verhalten andererseits veranlassten überdies zur Untersuchung der Korrelationsentwicklung in Folge der Projektteilnahme. Neben der Verifizierung oder Falsifizierung erwünschter Effekte des Projektes des Mannheimer Stadtjugendamtes ‚Ohne Gewalt läuft nichts! Oder

doch?’ stehen somit auch die Zusammenhänge der vier erhobenen Parameter im Fokus der statistischen Analysen.

Es folgt die Formulierung der zentralen Fragestellungen mit den ihnen jeweils zugeordneten Hypothesen zur inferenzstatistischen Auswertung und übersichtlichen Untergliederung der Ergebnisbeschreibung sowie abschließend zur Strukturierung der Interpretation der erhaltenen Daten.

Fragestellung 1:

Welche Effekte auf die Ausübung von Gewalt, auf die Aggressionsbereitschaft, die Empathie und das prosoziale Verhalten der teilnehmenden Schüler zeigen sich infolge des Gewaltpräventionsprojektes ‚Ohne Gewalt läuft nichts! Oder doch?’?

Hypothese 1.1: Infolge des Projektes sinkt die Aggressionsbereitschaft der teilnehmenden Schüler.

Hypothese 1.2: Infolge des Projektes sinkt die Häufigkeit von Gewalt bei den teilnehmenden Schülern.

Hypothese 1.3: Infolge des Projektes steigt die Empathie der teilnehmenden Schüler.

Hypothese 1.4: Infolge des Projektes steigt die Häufigkeit prosozialen Verhaltens der teilnehmenden Schüler.

Fragestellung 2:

Welchen Einfluss hat die Schulart der Teilnehmer auf die Effekte des Gewaltpräventionsprojektes?

Hypothese 2.1: Realschüler zeigen einen stärkeren Rückgang der Aggressionsbereitschaft als Hauptschüler.

Hypothese 2.2: Realschüler zeigen einen stärkeren Rückgang gewalttätigen Verhaltens als Hauptschüler.

Hypothese 2.3: Realschüler zeigen einen stärkeren Zuwachs an Empathie als Hauptschüler.

Hypothese 2.4: Realschüler zeigen einen stärkeren Zuwachs prosozialen Verhaltens als Hauptschüler.

Fragestellung 3:

Welchen Einfluss hat das Alter der Teilnehmer auf die Effekte des Gewaltpräventionsprojektes?

Hypothese 3.1: Jüngere Schüler zeigen einen stärkeren Rückgang der Aggressionsbereitschaft als ältere Schüler.

Hypothese 3.2: Jüngere Schüler zeigen einen stärkeren Rückgang gewalttätigen Verhaltens als ältere Schüler.

Hypothese 3.3: Jüngere Schüler zeigen einen stärkeren Zuwachs an Empathie als ältere Schüler.

Hypothese 3.4: Jüngere Schüler zeigen einen stärkeren Zuwachs prosozialen Verhaltens als ältere Schüler.

Fragestellung 4:

Welchen Einfluss hat das Geschlecht der Teilnehmer auf die Effekte des Gewaltpräventionsprojektes?

Hypothese 4.1: Weibliche Teilnehmer zeigen einen stärkeren Rückgang der Aggressionsbereitschaft als männliche Teilnehmer.

Hypothese 4.2: Weibliche Teilnehmer zeigen einen stärkeren Rückgang gewalttätigen Verhaltens als männliche Teilnehmer.

Hypothese 4.3: Weibliche Teilnehmer zeigen einen stärkeren Zuwachs an Empathie als männliche Teilnehmer.

Hypothese 4.4: Weibliche Teilnehmer zeigen einen stärkeren Zuwachs prosozialen Verhaltens als männliche Teilnehmer.

Fragestellung 5:

Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen den Parametern Aggression, Aggressionsbereitschaft, Empathie und prosoziales Verhalten erkennen und wie verändern sich diese im Verlauf der Wiederholungsmessungen?

Hypothese 5.1: Es gibt einen negativen Zusammenhang zwischen Aggressionsbereitschaft und Empathie.

Hypothese 5.2: Es gibt einen negativen Zusammenhang zwischen der Ausübung von Gewalt und prosozialem Verhalten.

Hypothese 5.3: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Aggressionsbereitschaft und Gewaltausübung.

Hypothese 5.4: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Empathie und prosozialem Verhalten

6.3 Messmethodischer Zugang

Die nun folgenden Abschnitte führen bereits in konkrete Inhalte und Vorgehensweisen von Evaluation im Allgemeinen und der hier vorgenommenen Evaluation im Speziellen ein. Nachdem Einzelheiten der Stichprobe dargestellt werden, anhand derer die vorliegenden Ergebnisse erhoben wurden, werden Untersuchungsdesign und Messinstrument beschrieben, um schließlich einige Informationen zur erfolgten Datenaufbereitung darzubieten, die in die statistischen Bedingungen und Vorgehensweisen bei der darauf folgenden Ergebnisdarstellung einführt.

6.3.1 Stichprobenbeschreibung

Mannheim stellt als regionaler Rahmen der Studie und Lebensraum der Befragten einen Sozialraum dar, in dem sich, vergleichbar mit zahlreichen deutschen (Groß-)Städten, viele sogenannte soziale Brennpunkte bündeln. Etwa zwei Drittel der teilnehmenden Schulen befinden sich in Stadtteilen, die u.a. aufgrund des Jugendhilfeindex und der vorherrschenden Arbeitslosenquote als soziale Brennpunkte bewertet werden können (die Schriftenreihe zur Jugendhilfe des Stadtjugendamtes (2009, S.20-35) gibt einen guten Überblick über die Sozialraumtypologie Mannheims zum vorgenommenen Untersuchungszeitraum). Von den beteiligten Lehrpersonen werden die jeweiligen Einzugsgebiete der Schulen entsprechend überwiegend mit niedrigem bis gemischtem sozioökonomischen Status beschrieben.

An der summativen Evaluationsstudie, die während des Schuljahrs 2010/2011 projektbegleitend verlief, nahmen insgesamt 381 Schüler aus Mannheimer Real-, Haupt- und Förderschulen teil. Um aussagekräftige Ergebnisse zu erreichen, wurde die Gesamtstichprobe um diejenigen Versuchspersonen reduziert, die nicht an allen drei Testdurchläufen (t1, t2, t3) teilnahmen oder deren Angaben aus Gründen mangelnder Vollständigkeit bzw. erkennbarer

Falschausfüllung nicht auswertbar waren. Aus diesen Maßnahmen resultiert eine Endstichprobe von 193 Schülern, auf die sich alle im Folgenden getroffenen Aussagen beziehen. Auf Grund der weiter unten vorgenommenen Hypothesenprüfungen wurden im Vorfeld unterschiedliche Tests auf Normalverteilung durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen keine Notwendigkeit, bestimmte Variablen von der weiteren Verwendung auszuschließen. Da die vier abhängigen Variablen (Aggressionsbereitschaft, Gewalthäufigkeit, Empathie und prosoziales Verhalten) darüber hinaus durch das herangezogene Testinstrument intervallskaliert erhoben wurden, sind die Voraussetzungen für die später herangezogenen ein- und multifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholungen sowie für die abschließende Ermittlung der Pearsonschen Korrelationskoeffizienten erfüllt. Die nominalskalierten unabhängigen Variablen (u.a. Alter, Schulart, Geschlecht) werden hierzu als Faktoren, deren Ausprägungen als Faktorstufen herangezogen. Bei den Korrelationsanalysen werden ausschließlich die intervallskalierten Variablen genutzt, deren Linearität jeweils geprüft wird. Zunächst soll jedoch die Zusammensetzung der Stichprobe beschrieben werden.

Die befragten Schülerinnen (47%) und Schüler (53%) waren zum Zeitpunkt der Erhebung im Alter von elf bis 17 Jahren, wobei die Anzahl der über 15-jährigen eher marginal ist, wie Abbildung 7 zeigt. Die Gruppe der Zwölf- und Dreizehnjährigen bildet hingegen mit 51% über die Hälfte der untersuchten Stichprobe. Das Durchschnittsalter liegt bei 12,9 Jahren.

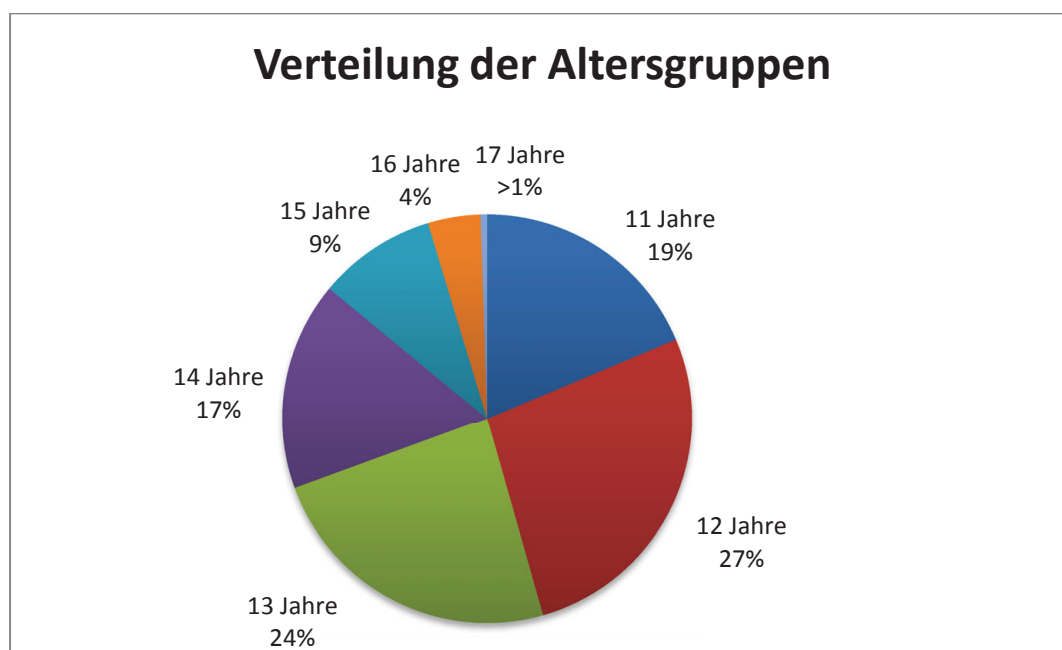


Abbildung 7: Verteilung der Altersgruppen innerhalb der Stichprobe

Die untersuchte Stichprobe setzt sich aus 14 Schulklassen (Klumpenstichproben) der Stufen sechs bis neun zusammen. Überproportional häufig sind entsprechend der Altersgruppenverteilung die Klassen sechs mit 42% und sieben mit 37% vertreten. Die Klassen acht und neun mit jeweils knapp über zehn Prozent sind in geringerer Anzahl in die Untersuchung mit eingeflossen. Untersucht wurden im ausgewählten Zeitraum der Studie alle Klassen der Stufen sechs bis neun, für die das Projekt gebucht wurde.

Hinsichtlich der Schulform sind Realschulen bzw. deren Schüler mit 61% am meisten vertreten. Nicht zuletzt auf Grund der geringen Klassengrößen erbrachten Förderschulen ein wesentlich geringeres Datenvolumen (4%) und konnten somit auch nur begrenzt in die Auswertungen einfließen. Die Hauptschulen als Erhebungsorte machen mit 35%, insbesondere wegen hoher Ausfallquoten der zugehörigen Schüler während mindestens einer der Messwiederholungen, nur etwa ein Drittel des auswertbaren Datenmaterials aus, wie die folgende Grafik zeigt.

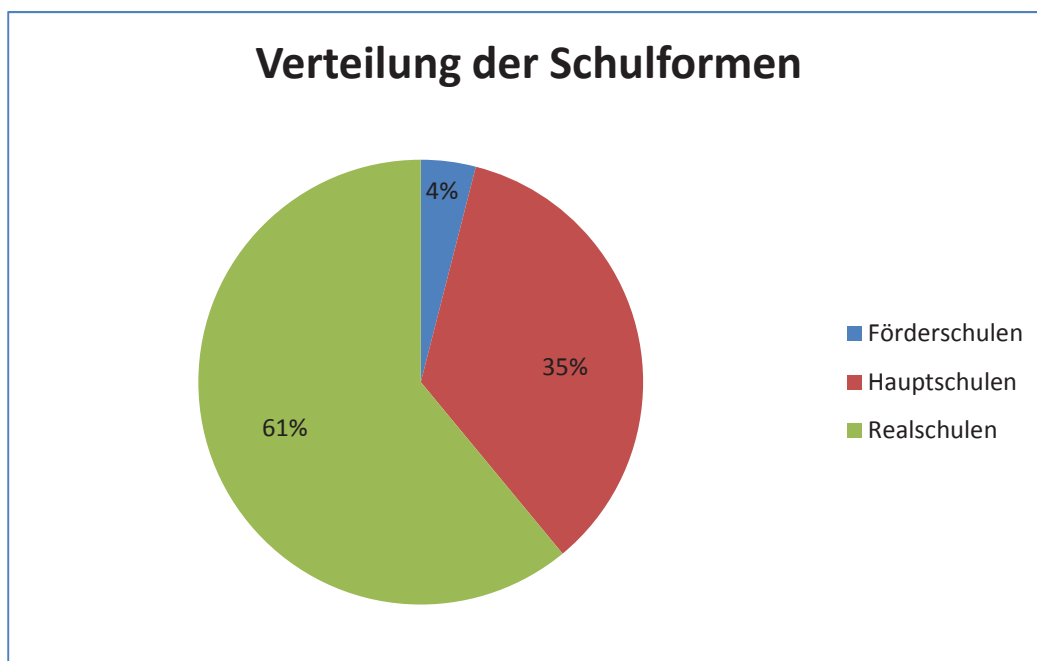


Abbildung 8: Verteilung der Schulformen innerhalb der untersuchten Stichprobe

Die Stichprobe zeichnet sich neben den unterschiedlichen Schularten und Altersklassen durch eine große Vielfalt verschiedener Nationalitäten aus. Für die Datenauswertung wurde daher auf die Differenzierung einzelner nationaler oder kultureller Abstammungen verzichtet.

Über die bereits genannten Parameter der Stichprobenbeschreibung hinaus wurden einige spezifischere Daten erhoben, die unter anderem einer vorausgehenden deskriptiven Beschreibung eines Teils der Endstichprobe im Rahmen einer Diplomarbeit dienten. Hierzu zählen die Familienform sowie die Anzahl der Geschwister und der Medienkonsum der Befragten. Diese spielen, um nicht allzu weit von der Evaluation als Ausgangspunkt und Leitlinie der Forschungsarbeit abzuweichen, bei der Ergebnisbeschreibung und -auswertung keine tragende Rolle, sollen jedoch zur Einordnung und besseren Beschreibung derselben beitragen und daher den folgenden Kapiteln kurz vorangestellt werden:

Über achtzig Prozent der Heranwachsenden geben an, in einem Haushalt mit beiden Elternteilen zu leben, wobei Stiefeltern ebenfalls in dieser Kategorie geführt werden. Entsprechend wurde mit 19% der Anteil derjenigen verzeichnet, die entweder mit nur einem Elternteil oder mit sonstigen Personen leben. Diese Zusammensetzung entspricht laut Angaben des Statistischen Landesamtes dem deutschlandweit geltenden Durchschnitt (Statistisches Bundesamt 2011, S. 9).

Die Abfrage der Geschwisteranzahl zeigt auf, dass fast 40% der Befragten Einzelkinder sind. Etwa die gleiche Anzahl der Teilnehmer gibt an, in der klassischen Zwei-Kind-Familienform aufzuwachsen. Familien mit mehr als drei Kindern sind eher selten vertreten, wobei mit insgesamt 18 Schülern immerhin knapp zehn Prozent vier bzw. mehr Geschwister haben. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sich unter den befragten Schülern Geschwisterkinder derselben Familien befinden.

In wissenschaftlichen Debatten, die sich der Thematik Gewalt und Aggression bei Kindern und Jugendlichen angenommen haben, ist der Medienkonsum, insbesondere die Rezeption gewalthaltiger Filme und Computerspiele, ein viel diskutierter Einflussfaktor. Für die Bearbeitung der Fragebögen wurde auf genauere inhaltliche Angaben verzichtet und, in Abgrenzung zur Interaktion mit realen Personen, lediglich die Gesamtdauer der täglichen Beschäftigung mit Fernseher und/oder Computer erhoben. Dabei beträgt bei 62% der befragten Heranwachsenden die Dauer des Medienkonsums laut eigenen Angaben zwischen zwei und vier Stunden täglich. 24% der Probanden geben an, nur eine Stunde oder weniger mit Computer oder Fernseher zu verbringen. Die übrigen 14% der teilnehmenden Schüler halten sich täglich fünf Stunden oder länger mit den genannten Medien auf. Im Rahmen dieser Arbeit werden Familienform und Medienkonsum entsprechend der oben beschriebenen Fragestellungen nur zur Beschreibung der Stichprobe und nicht für die Auswertung der Evaluation herangezogen. Eine rein deskriptive Beschreibung dieser Variablen im

Zusammenhang mit der Auswertung von Daten aus der ersten Erhebung wurde bereits im Rahmen der Diplomarbeit einer Studienkollegin (Natalie Rügler) vorgenommen.

6.3.2 Evaluation

Der Begriff Evaluation (lat. *valuere* = bewerten) subsummiert je nach Lesart unterschiedliche Implikationen und Bedeutungsebenen. Der alltägliche Sprachgebrauch liegt sehr nahe am lateinischen Ursprung des Begriffs, einer Bewertung eines Evaluationsgegenstandes anhand der an ihn gestellten Anforderungen. Dies widerspricht nicht etwa der wissenschaftlichen Verwendung von Evaluation, verfehlt jedoch die notwendige Abgrenzung zwischen Subjektivität und Objektivität. Elkeles führt entsprechend an, dass eine wissenschaftliche Definition darauf abzielt, „von Evaluation in dem Sinne zu sprechen, dass spezifische Sachverhalte in einem objektivierten Verfahren und nach explizit auf den Sachverhalt bezogenen und begründeten Kriterien durch Personen bewertet werden, die zu dieser Bewertung in besonderer Weise befähigt sind“ (Elkeles 2012, S. 79). Folglich ist eine konkrete Einordnung der Vorgehensweise angesagt, die u.a. den Evaluationsgegenstand, das gegebene Ziel bzw. Kriterium und das angewandte Untersuchungsdesign einschließt.

Der *Evaluationsgegenstand* ist das Objekt, welches einer Bewertung unterzogen werden soll (oftmals Projekte, Programme oder Reformen). In der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um das Gewaltpräventionsprojekt ‚Ohne Gewalt läuft nichts! Oder doch?‘.

Das *Evaluationskriterium* legt fest, auf welcher Basis der Evaluationsgegenstand bewertet werden soll (z.B. Kosten-Nutzen-Bilanzen, Bedarfe, Akzeptanz oder Nachhaltigkeit). Hier handelt es sich um das Kriterium der Wirksamkeit (Effektivität) des untersuchten Projekts, einschließlich (un)erwarteter Nebenwirkungen (vgl. Gollwitzer/Jäger 2009, S. 6-7). An dieser Stelle sei bereits auf die weitere Verwendung des Begriffs Effekt verwiesen. Wenn im Folgenden von einem Effekt gesprochen wird, ist die Veränderung oder Abweichung der untersuchten Wirksamkeitskriterien gemeint: Aggressionslegitimation, Gewalthäufigkeit, Empathie und prosoziales Verhalten.

Beim *Untersuchungsdesign* handelt es sich um eine Projekt-Evaluation mit Mehrmesszeitpunktdesign, welches die Veränderungen der abhängigen Variablen zwischen dem Vorher- und dem Nachher-Zustand vergleichbar machen soll. Eine genauere Beschreibung des Untersuchungsdesigns erfolgt an späterer Stelle.

Evaluationsforschung kann entsprechend als „durch sozialwissenschaftliche Arbeitsverfahren angeleiteter Prozess des systematischen Sammelns und Analysierens von Daten/Informationen [verstanden werden], der zu nachvollziehbaren Bewertungsurteilen führen soll“ (Ackermann 2001, S. 87). Insofern ist es primär die Nutzenbewertung eines Gegenstandes, Sachverhaltes oder Entwicklungsprozesses für einen Auftraggeber, der die Evaluation von der weniger verwertungsorientierten Grundlagenforschung unterscheidet. Einige Forscher sehen sich unter anderem aus diesem Grund dazu veranlasst, zwischen Evaluation und Wissenschaft zu unterscheiden. Rolff (1998) beispielsweise versteht unter Evaluation keine Wissenschaft, sondern eine besondere Form der Praxisforschung und -entwicklung, die derzeit als Antwort auf die Anforderung der Rechenschaftslegung von teilautonomen Schulen einen Aufschwung erlebt (vgl. S. 30). Kromrey (2003) subsummiert Evaluation als „praxis- und anwendungsbezogene Wissenschaft“ (S. 93), da sie trotz des unbestreitbaren Bezugs zu außerwissenschaftlichen, gesellschaftlichen Sachverhalten mit dem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit durchgeführt wird. Gleichzeitig mahnt er vor der Gefahr der Verwissenschaftlichung des Alltags, die dazu führen könnte, dass wissenschaftliche Konstruktionen die soziale Welt aus einer verfremdeten, praxisfernen Perspektive „wissenschaftlicher Elfenbeintürme“ definieren und somit den Blick auf die wirklichen sozialen Probleme verstellen. Umgekehrt müsse sich auch die Wissenschaft davor hüten, die „Thematisierungskompetenz“ an den Informationsbedarf der Politik abzugeben (vgl. Kromrey 2003, S. 94). Damit bliebe nur noch die undankbare Aufgabe, „im Brunnen nach den dort bereits hineingefallenen Kindern zu suchen“, statt vorausschauend unerwünschte Entwicklungen zu vermeiden (Häußermann/Siebel 1978, S. 493; zit. nach Kromrey 2003, S. 94).

Um Vorwürfen der Parteilichkeit zu entgehen und den in der Wissenschaft allgemein angewandten Gütekriterien möglichst zu entsprechen, wurden vom Joint Committee on Standards for Educational Evaluation Standards für wissenschaftliche Evaluationen erarbeitet, die – von wenigen Anpassungen abgesehen – auch von der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) übernommen wurden. Die Standards sind in vier Hauptkategorien unterteilt:

Nützlichkeit: Die Ergebnisse sollen den Adressaten Informationen liefern, die diese zur Bewertung oder Verbesserung des untersuchten Gegenstandes nutzen können.

Durchführbarkeit: Die Studien sollen den realen Gegebenheiten entsprechen. Es müssen somit pragmatische Lösungen für komplexe Kontexte gefunden werden: Die Evaluation soll realistisch, gut durchdacht, diplomatisch und kostenbewusst ausgeführt werden.

Fairness: Der Schutz der Persönlichkeitsrechte muss gewahrt werden. Darunter ist zu verstehen, dass der Datenschutz und das Wohlergehen der Teilnehmer einer Evaluation gesichert werden.

Genauigkeit: Die Evaluation soll gemäß der allgemeinen Gütekriterien genaue und gut gesicherte Informationen liefern. Hierzu gehört auch, dass der Evaluationsgegenstand genau beschrieben und die Studie ausreichend dokumentiert wird.

Die Standards geben sowohl den Evaluierten, den Auftraggebern als auch den Evaluatoren und nicht zuletzt den Rezipienten Orientierung und Sicherheit (vgl. Böttcher 2009, S. 213). Im Rahmen der vorliegenden Studie konnte den genannten Standards weitgehend entsprochen werden: Als Adressat ist hier das Mannheimer Stadtjugendamt zu betrachten, welches sich bereit erklärt hat, die Ergebnisse in die weitere Umsetzung einfließen zu lassen und den Evaluationsgegenstand ggf. zugunsten eines längerfristig angelegten Projektes an Grundschulen aus dem Programm zu nehmen, welches sich zum Evaluationszeitpunkt noch in der Entwicklung befand (Nützlichkeit). Die Evaluation wurde im Sinne der Durchführbarkeit auf eine quantitative Befragung beschränkt, bei der die Moderatoren eine Vermittlungsfunktion einnehmen konnten und kein großer zusätzlicher Zeit- oder organisatorischer Aufwand für diese oder die Lehrpersonen entstand. Auch die Richtlinie der Fairness wurde mittels zugefügter Anonymisierungscodierungen eingehalten. Schließlich konnte mittels Rückgriff auf ein valides Untersuchungsinstrument die Beachtung der Gütekriterien gesichert werden. Die Beschreibung und Dokumentation erfolgt in Rahmen dieser Arbeit (Genauigkeit).

Über die genannten Kriterien hinaus sind einige weitere Eingrenzungen des Begriffs zu treffen. Die folgende Übersicht soll zum einen die Vielfältigkeit des Begriffs in der (wissenschaftlichen) Praxis veranschaulichen, zum anderen aber auch dazu dienen, die hier vorgenommene Evaluation genauer einzuordnen (orientiert an Gollwitzer/Jäger 2009, S. 11-16).

Rahmenbedingungen: z.B. geschlossene vs. offene; vertrauliche vs. öffentliche; parteiliche vs. objektive Evaluation, sowie Evaluation im Feld vs. im Labor. Bei der vorgenommenen Untersuchung handelt es sich um eine geschlossene Evaluation (Fragestellungen sind im

Vorhinein definiert) im Feld, die objektiv durchgeführt wird und deren Ergebnisse im Nachhinein der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

Evaluationsmodelle: praxisorientierte, entwicklungsorientierte und theorieorientierte Evaluation. Hier handelt es sich um eine praxisorientierte Evaluation, bei der ein gegebenes Projekt danach beurteilt wird, ob und wie es sich im Praxiseinsatz bewährt und zu welchen konkreten Effekten es führt.

Ausrichtung: Makro- vs. Mikroevaluation; Input- vs. Outputorientierung; Complianceevaluation; Programmevaluation. Hier handelt es sich um eine Makroevaluation, die eine Gesamtbewertung eines Evaluationsgegenstandes anzielt und sich dabei am Output orientiert: Was hat die Maßnahme bewirkt?

Zeitpunkt: Prognostische oder prospektive Evaluation, Prozessevaluation oder Ergebnisevaluation. Die beschriebene Untersuchung ist eine Ergebnisevaluation, welche der Outputevaluation entspricht.

Durchführungsmodi: intrinsisch vs. extrinsisch; intern (Selbstevaluation) vs. extern (Fremdevaluation); vergleichend vs. nicht vergleichend, formativ vs. summativ. In diesem Falle handelt es sich um eine extrinsische, nicht vergleichende und extern durchgeführte Evaluation, welche die Effekte einer Maßnahme auf die betroffenen Personen herausstellen soll. Im Gegensatz zu einer formativen Evaluation, die prozessbegleitend stattfindet, das Ziel einer Programmoptimierung verfolgt und folglich in der Regel in der Phase der Konzeption oder Planung eines Programms zum Einsatz kommt, werden hier die Ergebnisse einer summativen Evaluation vorgestellt.

Im Sinne einer Ergebnisevaluation ist es somit das Ziel dieser Arbeit, „die Wirksamkeit eines Programms zu beurteilen, ohne es optimieren zu wollen“ (Gollwitzer/Jäger 2009, S. 124). Hierbei ist wiederum zwischen solchen Evaluationsvorhaben zu unterscheiden, bei denen es lediglich um eine explorativ angelegte Beschreibung von Ist-Zuständen geht, ohne dabei auf wissenschaftlich haltbare Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge hinaus zu wollen und solchen Vorhaben, die darauf abzielen, die Wirksamkeit einer konkreten Maßnahme, hier des soeben beschriebenen Gewaltpräventionsprojektes des Mannheimer Stadtjugendamtes, abzuschätzen (vgl. ebd. 2009, S. 79-80). In diesem Falle können gerichtete Hypothesen aufgestellt werden, die eine empirische Überprüfung ermöglichen.

6.3.3 Entwicklung des Studiendesigns

Die summative Evaluation des Gewaltpräventionsprojektes erfolgte in drei Schritten: Am Beginn stand die Auswahl des Projektes und die Übereinkunft mit dem Stadtjugendamt in Bezug auf Erhebungsinstrumente und Durchführung der Evaluation, anschließend die Datenerhebung und zuletzt die Auswertung sowie Diskussion, Interpretation und Dokumentation der Ergebnisse.

Die Auswahl des Projektes wurde anhand einer Recherche regionaler Projekte zur Gewaltprävention vorgenommen. Für das Projekt ‚Ohne Gewalt läuft nichts! Oder doch?‘ sprach seine bereits mehr als zehn Jahre andauernde Praxis sowie die große Nachfrage an Mannheimer Schulen. Da überdies bislang noch keine wissenschaftliche Evaluation erfolgt war und Überlegungen zur Abschaffung des Projektes zugunsten eines umfangreicheren Projektes für Grundschulen existieren, zeigten sich die Projektleitung, Herr Jürgen Brecht, sehr interessiert an einer wissenschaftlich durchgeführten Evaluation.

Die Umsetzung dieses Hauptziels, einer Erhebung der Effekte des Projektes auf Gewalthäufigkeit, Aggressionsbereitschaft, Empathie und prosoziales Verhalten (summative Evaluation) sowie die Durchführbarkeit der Datenerfassung während der Schulzeit waren die ausschlaggebenden Argumente für die Wahl einer quantitativen Erhebungsmethode. Auch aus ökonomischen Gründen ist diese Entscheidung für eine fragebogenbasierte Datenerfassung gerechtfertigt, da für aussagekräftige Ergebnisse ein möglichst großer Stichprobenumfang gesichert werden musste. Im Gegensatz zu qualitativen Daten kann eine Fragebogenerhebung immer nur das Antwortverhalten der Teilnehmer beurteilen, wodurch die Wahl eines möglichst validen Untersuchungsinstrumentes besondere Relevanz erhält.

Aufgrund der guten Passung des *Fragebogens zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten* (FEPAA; Lukesch 2006) zu den gegebenen Fragestellungen sowie dessen ausführlicher wissenschaftlicher Validierung und nicht zuletzt dank des Vorliegens einer Parallelversion für Wiederholungsmessungen, fiel die Entscheidung auf dieses Instrument. Das Erheben unterschiedlicher abhängiger Variablen in einem Mehrmesszeitpunktdesign vergrößert die statistische Validität und ermöglicht somit genauere Schlussfolgerungen. Außerhalb der Skalenbereiche, deren Änderung eine Herabsetzung der Validität mit sich gezogen hätte, wurden verschiedene Erweiterungen vorgenommen, die zum einen zur Beantwortung der Fragestellungen notwendig waren und zum anderen vom Studiendesign (z.B. Anonymisierung) verlangt wurden. So wurde der

Fragebogen zunächst mit einem Codierungsfeld zur notwendigen Anonymisierung der Probanden und Verhinderung von Attritionseinflüssen bei der Auswertung ausgestattet. Somit können Probanden, die nach der ersten Erhebungswelle ausfallen, zugunsten eines Within-Subjekt-Designs ausgeschlossen werden, um höhere statistische Validität (höhere Power, geringere Fehlervarianz) zu erreichen.

Da es aus Gründen der praktischen Durchführbarkeit nicht möglich war, eine ausreichend große Kontrollgruppe einzubeziehen, in der das Testinstrument an mindestens zwei Testzeitpunkten eingesetzt werden konnte, musste ein alternatives Studiendesign entwickelt werden, welches es dennoch erlaubt, kausale Rückschlüsse zu ziehen. Um möglichst valide Ergebnisse zu erhalten, wurde ein quasiexperimentelles, prospektives Studiendesign mit drei Testzeitpunkten gewählt, das folgendermaßen aufgebaut wurde: Prä- und Posttest wurden mit möglichst kurzer zeitlicher Distanz durchgeführt (einen Tag vor und einen Tag nach der Teilnahme an der Maßnahme), sodass ein kurzzeitiger Effekt mit weitgehend auszuschließenden Fremdeinflüssen gesichert werden konnte. Gegen eine Durchführung des Prä- und Posttest am Projekttag selbst sprach vor allem der zeitliche Aufwand, der zu einer verkürzten Projektdauer geführt hätte, sowie die eventuell mangelhafte Konzentrationsleistung der Teilnehmer am späten Nachmittag nach der Projektdurchführung. Zudem konnte davon ausgegangen werden, dass die dazwischenliegende Nacht den Transfer des Gelernten begünstigt, ohne große Fremdeinflüsse oder entwicklungsbedingte Veränderungen einzuschließen. Auch der Zeitpunkt des dritten Testzeitpunktes (Katamnesetest) wurde recht zeitnah in einem Abstand von acht Wochen gewählt, um eine mögliche Langzeitwirkung vor dem Hintergrund der ersten Erhebungen feststellen zu können und gleichzeitig ontogenetische oder anderweitige extern beeinflusste Unterschiede im Ergebnis ohne eine Teilnahme am Projekt so gering wie möglich zu halten.

Aufgrund der untersuchten Altersspanne, in der die Pubertät bei vielen Heranwachsenden einsetzt oder bereits in vollem Gange ist, ist von einer eher schnellen Wandlung der untersuchten sozialen Dimensionen auszugehen und dem Aspekt der Verhinderung anderweiter Einflüsse gerade bei fehlender Kontrollgruppe besondere Bedeutung zuzumessen. Voraussetzung für eine kausale Interpretation ist zudem eine ausreichend große Stichprobe, die signifikante Ergebnisse liefert und verschiedene Bedrohungen der internen Validität (z.B. durch „History“: Andere Ereignisse, die während oder vor der Projektdurchführung eingetreten sind und somit den Effekt ausgelöst haben könnten) der Wahrscheinlichkeit nach ausschließen kann. Auch ein möglicher Effekt durch die Bearbeitung des recht aufwändigen

Testinstruments konnte anhand der Normierung bei der Entwicklung der Parallelversionen des Fragebogens minimiert werden.

Die Einschätzung der Lehrpersonen zur Situation ihrer Klasse vor und nach dem Projekt wurde anhand einer siebenstufigen Skala zur Ausprägungsstärke von verbaler, physischer, psychischer Gewalt sowie Vandalismus erhoben. Zudem wurden parallel an der entsprechenden Schule durchgeführte Maßnahmen zur Gewaltprävention sowie Informationen über die Schülerpopulation und das Einzugsgebiet der Schule erfasst. An dieser Stelle kann bereits angemerkt werden, dass dieser aufgrund geringer Rücklaufquoten nur in Form einer kurzen deskriptiven Beschreibung in die Datenauswertung einfließt.

Die Auswahl der teilnehmenden Klassen bzw. Klumpenstichproben erfolgte über die Anmeldung der Schulklassen für das Projekt: Alle teilnehmenden Klassen der Jahrgangsstufen sechs bis neun aus Real-, Haupt- und Förderschulen wurden in die Evaluation einbezogen. Die so zusammengesetzte Auswahl stellt zum einen sicher, dass keine motivationalen Effekte in die Auswahl einfließen und ermöglichte zum anderen, eine ausreichende Teilnehmeranzahl für die Untersuchung zu gewinnen.

Nach der Erarbeitung des Untersuchungsdesigns erfolgte in einem zweiten Schritt die Durchführung desselben, wobei die Prä- und Postfragebögen jeweils unter Aufsicht der jeweiligen Lehrperson ausgefüllt wurden. Diese erhielten die Prä-Fragebögen sowie den Lehrerfragebogen beim Vorbereitungsgespräch von den Moderatoren in einem Umschlag, der zudem einen Informationsbrief für die Lehrperson enthielt, in dem der Ablauf der Studie und das Vorgehen während der Befragung kurz und prägnant geschildert wurden. Die Post- und Katamnese-Fragebögen wurden ebenfalls in beschrifteten Umschlägen am Projekttag an die Lehrperson ausgegeben, um Verwechslungen der Versionen zu vermeiden. Der Posttest erfolgte am Folgetag, der Katamnese-Test acht Wochen nach der Durchführung der Maßnahme zeitnah zum Abschlussgespräch der Moderatoren mit der Lehrperson, bei der die Moderatoren die Umschläge mit den ausgefüllten Fragebögen zurückerhielten. Die Durchführung der Evaluationsstudie ist in Abbildung 9 visualisiert.

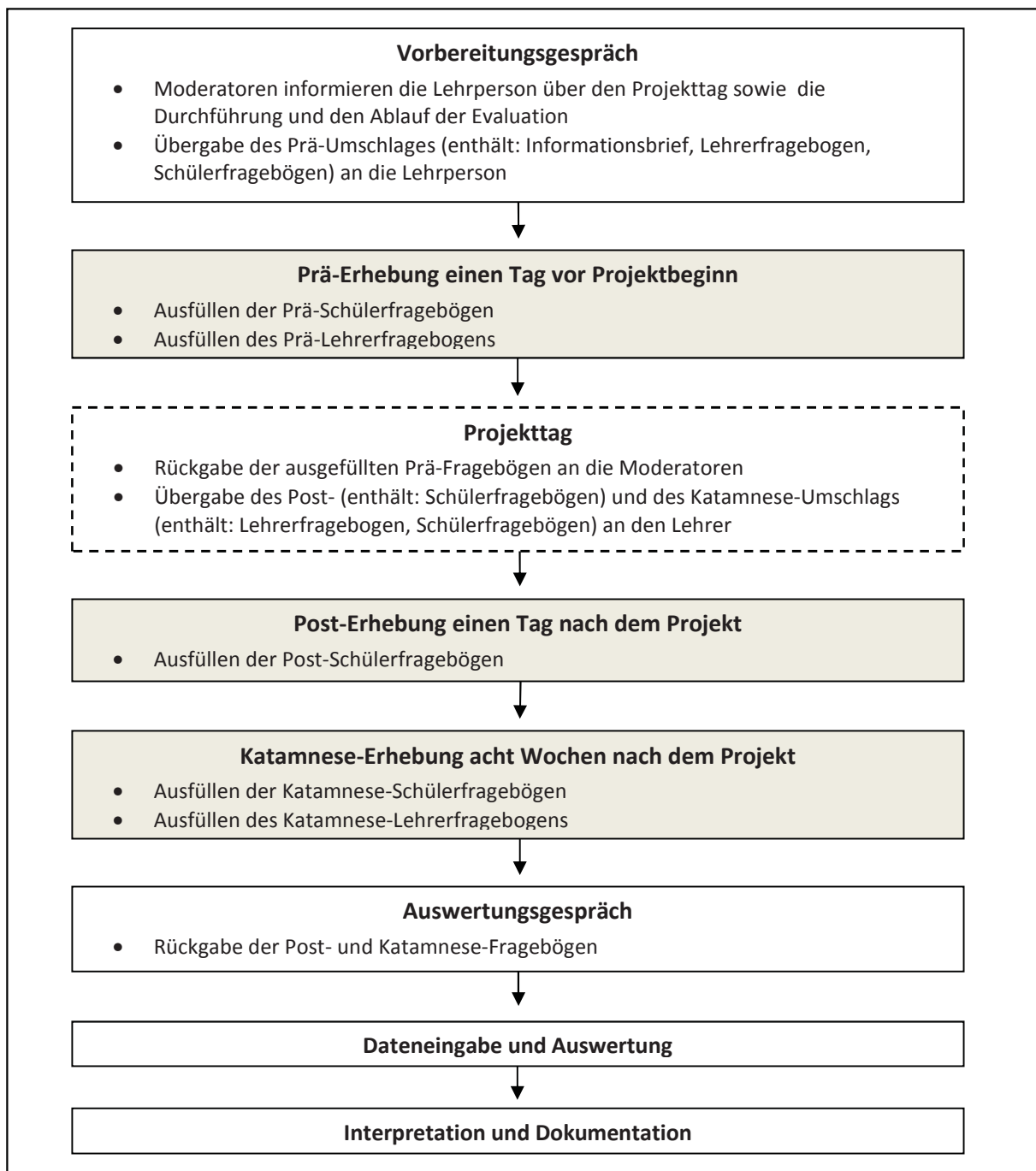


Abbildung 9: Schematische Darstellung des Studiendesigns

6.3.4 Erhebungsinstrument

Für die Evaluation des Gewaltpräventionsprojektes wurde aus zum Teil bereits genannten Gründen auf die Verwendung standardisierter Fragebögen zurückgegriffen. Die schriftliche Befragung zählt zu den meistangewandten Untersuchungsverfahren und grenzt sich insbesondere durch ihren hohen Grad der Standardisierung von anderen sozialwissenschaftlichen oder psychologischen Forschungsmethoden ab: „Bei der

Anwendung der Fragebogen-Methode werden den antwortenden Personen sprachlich klar strukturierte Vorlagen zur Beurteilung gegeben, d.h. alle Personen urteilen anhand der gleichen Merkmale“ (Mummendey/Grau 2008, S. 13). Dies gilt auch für das vorliegende Untersuchungsinstrument. Die Vorzüge dieser starken Standardisierung gegenüber einer qualitativen Fragetechnik betont Rogge:

„Dem Vorteil des Nuancenreichtums und der individuellen Antwortprägung steht der erhebliche Nachteil schwieriger oder gar unmöglicher Vergleichbarkeit mit anderen Äußerungen entgegen. Fragebögen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten [...] führen direkt zu quantifizierbaren Daten und damit in der Regel und bei Beachtung verschiedener methodologischer Voraussetzungen [...] zu präzisen Vergleichsmöglichkeiten“ (Rogge 1995, S. 104).

Im Vergleich zu anderen Forschungsmethoden weist die schriftliche Befragung jedoch auch einige methodische Schwächen auf, zu denen gewöhnlich Messgenauigkeit, Zuverlässigkeit sowie die Gültigkeit und Aussagekraft der Ergebnisse gezählt werden. Umso wichtiger ist eine sorgfältige und wissenschaftlich fundierte Konstruktion der Fragebögen. Sedlmeier und Renkewitz schreiben zur Verhinderung der genannten Schwächen sieben Bedingungen eine besondere Relevanz beim Erstellen standardisierter Fragebögen und Tests zu: Begonnen mit der theoretischen Vorarbeit, die als Basis für die weiteren Schritte eine unabdingbare Voraussetzung darstellt sowie der Entscheidung über formale Aspekte (Fragen vs. Aussagen, Länge, Anzahl der Antwortmöglichkeiten), folgen Itemauswahl (theoriebasiert und oftmals mittel Expertenbefragungen, Vorstudien oder Faktorenanalyse) und Itemanalyse (Schwierigkeit und Trennschärfe) mit anschließender Revision der Items. Vor der abschließenden Normierung, die repräsentative Vergleichsstandards herstellt erfolgt die Bestimmung der Reliabilität (Zuverlässigkeit, Messgenauigkeit) und Validität (Gültigkeit) des Verfahrens (vgl. Sedlmeier/Renkewitz 2008, S. 93-94). Es sei bereits vorweggegriffen, dass bei der Entwicklung des angewandten Testinstruments alle Aspekte beachtet wurden (vgl. Lukesch 2006, S. 15-34) und somit ein geeignetes und valides Testinstrument vorliegt.

Mummendey und Grau führen darüber hinaus an, dass die Fragebogen-Methode keineswegs mit einem objektiven Messinstrument der Individualdiagnostik zu verwechseln ist, wie Intelligenz- oder Leistungstestverfahren, sondern durch die charakteristischen Selbstbeschreibungen seine Bedeutung vielmehr „aus seiner eigentümlichen Zwischenstellung zwischen einem ‚subjektiven‘ und einem ‚objektiven‘ Erhebungsverfahren“ (Mummendey/Grau 2008, S. 16, Hervorhebung im Original) schöpft. Hierin begründen sie die

Eignung für einen speziellen Gegenstandsbereich, nämlich zur Erfassung innerer Zustände, Erlebniswelten, Einstellungen und Kognitionen, die sich wenn überhaupt nur schwer über Verhaltensbeobachtungen erfassen lassen. Gleiches gilt in einigen Fällen auch für Verhaltensweisen, wenn beispielsweise zurückliegendes oder prospektives Verhalten abgefragt wird. Zudem lassen sich Verhaltensweisen nur dann ökonomisch beobachten, wenn sie entweder sehr häufig auftreten (im Falle von Gewalt wäre dies beispielsweise bei einem sehr weit gefassten Gewaltbegriff vorstellbar, vgl. z.B. die Beobachtungsstudie von Oswald/Krappmann 2000) oder im Labor ausgelöst werden können (z.B. Gewalt infolge bestimmter Provokationen). Für einen Großteil der für die vorliegende Untersuchung relevanten Fragestellungen trifft beides nicht zu.

Ein weiterer Kritikpunkt ist die sogenannte soziale Erwünschtheit beim Antwortverhalten, die jedoch bei mündlichen Befragungen mehr ins Gewicht fällt als bei schriftlichen. Laut Mummendey und Grau haben Probanden bei anonymen schriftlichen Befragungen insgesamt den geringsten Anlass zu beschönigendem Antwortverhalten (2008, S. 49), womit auch diesem Kritikpunkt entgegengewirkt wird. Darüber hinaus lassen sich folgende Vorteile der schriftlichen Befragung formulieren: Sie sind sehr ökonomisch, da viele Personen gleichzeitig befragt werden können, es gibt keinen Interviewer- oder Beobachtereinfluss, sie sind durch den hohen Grad an Standardisierung gut quantifizierbar und präzise vergleichbar, verfügen über einen hohen Grad der Anonymität und ermöglichen eine wesentlich einfachere Erreichbarkeit der Befragten (vgl. Rogge 1995, S. 104; Sedlmeier/Renkewitz 2008, S. 86). Wenngleich letzteres auf Kosten der vergleichsweise geringen Rücklaufquoten geht, bleibt die Ökonomie dabei dennoch gewahrt.

Neben den unterschiedlichen Stärken und Schwächen der Methode selbst darf nicht vergessen werden, dass nicht das Beschreiben der Ergebnisse allein die Leistung einer Forschungsarbeit ist, sondern vor allem die Interpretation derselben. Hier liegt die Betonung insbesondere auf dem Verständnis der Messwerte, die stets im Sinne der Selbstkonzeptforschung als eine Aussage über einigermaßen stabile Kognitionen und Bewertungen über die eigene Person und nicht als objektiv gemessene Individualdiagnose verstanden werden sollten. Vor diesem Hintergrund und unter Beachtung der genannten Schwächen und Schwierigkeiten ist die Anwendung der Fragebogen-Methode zur Erfassung der untersuchten Dimensionen im Rahmen einer summativen Projektevaluation sehr gut geeignet.

Beim *Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten* (FEPAA; Lukesch 2006) handelt es sich, wie bereits angeführt, um ein

wissenschaftlich validiertes und normiertes Instrument, das bei Schülern der Klassen sechs bis zehn eingesetzt werden kann. Die für die Projektevaluation adaptierten Fragebögen sind dem Anhang der Arbeit zu entnehmen. Eine Besonderheit der Fragebögen liegt darin, dass sowohl Dispositionen im Sinne einer Handlungsbereitschaft (Empathie und Aggressionsbereitschaft) als auch konkrete Verhaltensweisen (prosoziales und aggressives Verhalten) erfragt werden. Somit genügt das Instrument der Anforderung, nicht nur über die Ausprägung unerwünschter Verhaltensweisen und Dispositionen zu informieren, sondern zugleich erwünschte Verhaltens- und Erlebenstendenzen abzubilden (vgl. Kröger et al. 2009). Von den vier Skalen des FEPA, die das Sozialverhalten auf unterschiedliche Weise erfassen sollen, sind jeweils zwei (eine Disposition und eine Verhaltensweise) als Gegenspieler definiert. Empathie wird dabei als Antagonist zu Aggressionsbereitschaft auf der Dispositionsebene verstanden, während Prosozialität als Gegenstück zu aggressivem Verhalten auf der Verhaltensebene gilt. Die Skalen können wie folgt beschrieben werden:

Die *Empathieskala* umfasst die Vorgabe von 14 sozialen Situationen mit jeweils zwei Akteuren, wobei die Befragten einschätzen sollen, wie diese sich aufgrund einer beschriebenen Situation fühlen, was sie denken oder welches die Motive für ihr Handeln sind. Somit wird Empathie im Sinne der kognitiven Fähigkeit, sich in die Situation eines anderen einzudenken, dessen Perspektive einzunehmen, erfasst. Ein Beispiel:

Markus hat zum Zeugnis von seinen Eltern eine Jacke bekommen, die er immer schon wollte. Er zeigt sie gleich seinem Freund Achim, der auch gerne so eine hätte.

Wie fühlt sich Achim?

- ☐ Er freut sich mit Markus über die Jacke.
- ☐ Er ist traurig
- ☐ Er ist neidisch auf Markus.

Wie fühlt sich Markus?

- ☐ Er nutzt die Gelegenheit, um so richtig anzugeben.
- ☐ Er freut sich über seine neue Jacke.
- ☐ Er will Achim zeigen, dass seine Eltern mehr Geld haben.

Selbstverständlich erlaubt die Beantwortung einzelner Fragen keine Rückschlüsse auf die zugehörigen Ergebnisse, hier im Sinne eines hohen oder niedrigen Empathiewertes. Merkmal der Fragebogen-Methode ist, dass für die Bewertung eines untersuchten Merkmals ausschließlich Werte herangezogen werden können, die nach der Beantwortung aller zugehörigen Fragen und der Auswertung anhand entsprechender Skalierungen vorgenommen wurden.

Die Skala *Prosozialität* besteht je Parallelfom aus 13 Selbstbeschreibungsisems mit dichotomem Antwortformat, die verschiedene Verhaltensweisen wie z.B. Helfen, Teilen, Kooperieren oder Trösten sowohl in Form motivationaler als auch situationaler Gegebenheiten thematisiert und informiert dadurch über die Ausprägung prosozialer Verhaltensmuster. Dabei kommen auch reziprok formulierte Items vor. Auch hier soll ein Beispiel der Veranschaulichung dienen:

Wenn jemand von den anderen nicht akzeptiert wird, ist er selber daran schuld.

☐ Stimmt

☐ Stimmt nicht

Die Skala *Aggressionsbereitschaft* umfasst ebenfalls 13 Items, wobei jeweils kurze Situationen beschrieben sind, in denen ein Jugendlicher beispielsweise ungerecht behandelt, geärgert oder provoziert wird und darauf mit aggressivem Verhalten reagiert. Die Befragten werden gebeten, auf einer siebenstufigen Antwortskala anzugeben, ob sie dieses Verhalten gerechtfertigt finden oder nicht. Damit bildet die Skala Aggressionsbereitschaft im Sinne von Gewaltlegitimation ab.

Es ist schon dunkel. Claudia ist auf dem Nachhauseweg von einer Party. An einer Ecke torkelt ein betrunkenen Jugendlicher auf sie zu. Claudia bekommt es mit der Angst zu tun und boxt dem Jugendlichen in den Unterleib, so dass er zu Boden geht.

Das Verhalten von Claudia finde ich...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

Die Skala *Gewalthäufigkeit* setzt sich aus insgesamt 15 Selbstbeschreibungsisems zusammen, die verschiedene aggressive Verhaltensweisen zum Gegenstand haben (wie z.B. jemanden ärgern oder beschimpfen, Sachen beschädigen etc.). Diese werden gemeinsam mit der Prosozialität mithilfe dichotomer Antwortvorgaben erhoben:

Wenn ich richtig in Zorn komme, dann schmeiße ich auch mit Gegenständen nach anderen.

☐ Stimmt

☐ Stimmt nicht

Lukesch (2006) betont in der Kurzbeschreibung des Verfahrens, dass es für die Evaluation gewaltpräventiver Maßnahmen im schulischen Bereich besonders geeignet ist. Zudem liegen zwei echte Parallelversionen vor, die im Rahmen des hier realisierten quasiexperimentellen, prospektiven Studiendesigns mit drei Erhebungszeitpunkten (Prä-, Post-, Katamnese-

Fragebögen) abwechselnd zur Anwendung kamen. Die Bearbeitungsdauer liegt laut Testhandbuch bei 30 Minuten. Beide Versionen liegen im Anhang der Arbeit vor.

Anzumerken ist allerdings, wie weiter oben bereits angedeutet, dass mittels einer Fragebogenerhebung stets nur das Antwortverhalten und somit subjektive Einschätzungen und Bewertungen der Teilnehmer erhoben werden können. Die Beobachtung der Teilnehmer in authentischen Situationen kann hiermit nicht geleistet werden, wenngleich aufgrund der Stichprobengröße und des validen Instruments dennoch aussagekräftige Ergebnisse erzielt werden können. Die Entscheidung gegen eine qualitative Erhebung zugunsten einer quantitativen Erfassungsmethode wurde weiter oben bereits diskutiert.

Der FEPAA ist wie oben bereits angemerkt ein standardisiertes Testverfahren, welches den allgemeinen Gütekriterien entspricht. Die anhand der Normierungsstichprobe berechneten Cronbachs α Koeffizienten liegen für die Fragebogenform A bei .61 für Prosozialität, bei .71 für Empathie, bei .78 für Aggressionshäufigkeit und bei .79 für Aggressionsbereitschaft bzw. für die Fragebogenform B bei .57 für Prosozialität, bei .72 für Empathie und jeweils bei .77 für Aggressionsbereitschaft und aggressives Verhalten.

Die Profilreliabilität beträgt .75 für Fragebogenform A bzw. .66 für Fragebogenform B. Da beide Koeffizienten über dem Grenzwert von .50 liegen, sind die Voraussetzungen für eine getrennte Interpretation der Subskalenwerte des FEPAA gegeben (Lukesch 2006, S. 41). Inhaltliche und Konstruktvalidität sind durch die Anlehnung der Itementwicklung an die jeweiligen Theorien gegeben. Dabei wurde jeweils eine Unterscheidung zwischen Dispositions- und Verhaltensebene eingehalten. Deutliche Geschlechtsunterschiede belegen zudem die empirische Validität des Verfahrens. Darüber hinaus wurden auch alters-, schulstufen- und schulartspezifische Validierungen durchgeführt (ebd.).

6.3.5 Datenaufbereitung

Bei der Aufbereitung des Datenmaterials wurden jeweils die Fragebögen einer Klumpenstichprobe für alle drei Testdurchläufe um diejenigen reduziert, die nur an einem oder zwei Testdurchläufen teilgenommen haben (Verhinderung von Attritions-/Abnutzungseinflüssen), sowie um solche, die fehlerhaft oder offensichtlich systematisch ausgefüllt wurden. Die Durchsicht und Zuteilung erfolgte mit Hilfe der Anonymisierungskodierung. Die vollständigen Datensätze wurden sodann fortlaufend

nummeriert und deren Werte in eine Excel-Datenmatrix übertragen. Diese wurde entsprechend eines zuvor festgelegten Kodierungsplans angelegt, da das Testinstrument in den drei Teilabschnitten auf unterschiedliche Skalierungen zurückgreift und darüber hinaus um die persönlichen Angaben auf der ersten Seite ergänzt wurde.

Anschließend wurde die Datenmatrix in das Statistikprogramm „Statistical Analysis Systems“, kurz SAS, eingespeist und dort den folgenden Prozeduren unterzogen: Unter Anwendung der Prozedur ‚UNIVARIATE‘ wurden die notwendigen Tests auf grundlegende Statistikmaße wie z.B. Häufigkeitsverteilungen, Lageparameter, Normalverteilung und Quantile durchgeführt. Mit Hilfe der Prozedur ‚GLM‘ wurden die Varianzanalysen mit Messwiederholungen ausgegeben, durch die Prozedur ‚MEANS‘ Differenzwerte der Skalen nach Mittelwertstrennung aufgebrochen und mittels Prozedur ‚CORR‘ die Korrelationen der Skalen über alle drei Testzeitpunkte errechnet. Darüber hinaus wurden mit der Prozedur ‚FREQ‘ Kreuztabellen zu Veränderungsmaßen dargestellt und somit insgesamt die notwendigen deskriptiven und inferenzstatistischen Rohergebnisse für die Auswertung bereitgestellt. Die hieraus gewonnenen Ergebnisse bilden die Basis der folgenden Kapitel, in denen die Daten aufbereitet dargestellt und interpretiert werden. Ausgewertet und interpretiert werden dabei jedoch nicht die Antworten auf einzelne Fragen, sondern stets Messwerte, die die Antworten auf eine größere Zahl von Fragestellungen zusammenfassen und somit die genannten sozialen Dimensionen repräsentieren.

Eine möglichst hohe Transparenz der erzielten Effekte des Gewaltpräventionsprojektes soll in den kommenden Abschnitten zunächst durch die Angabe und Visualisierung grundlegender statistischer Maße, wie den arithmetischen Mittelwerten (\bar{x}), deren Standardabweichungen (s) sowie den Mittelwertsdifferenzen zwischen den Messzeitpunkten (t_1 , t_2 , t_3) und prozentualen Einordnungen erreicht werden. Da alle Werte, wie bereits bei der Stichprobenbeschreibung zur Prüfung der Voraussetzungen für die angewandten inferenzstatistischen Verfahren erörtert wurde, annähernd normalverteilt liegen, eignen sich die Mittelwerte besonders gut als Repräsentanten der zugehörigen Verteilungen. Diese sind sowohl in tabellarischer als auch in grafischer Form dargestellt, um zum einen die Zahlen als solche aufzuzeigen zum anderen aber auch die Entwicklungen im Verhältnis zueinander zu visualisieren. Anhand der genannten Verteilungskennwerte lässt sich als Maß der Effektstärke die standardisierte Mittelwertsdifferenz (d) heranziehen.

Diese gibt an, um wie viele Standardabweichungen sich zwei Mittelwerte unterscheiden (vgl. Wirtz, Nachtigall 2008, S.91) und ist somit ein Maß, das Auskunft über die relative Größe der Differenz erhaltener Werte gibt:

$$d = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{(s_1^2 + s_2^2)/2}}$$

Da die Berechnung der Effektstärke neben der Höhe der Mittelwertsdifferenz stark abhängig vom Ausmaß der Standardabweichung ist, sind starke Effekte im Sinne der Klassifikation nach Cohen (1988) bei sehr heterogenen Werteverteilungen, wie es hier der Fall ist, eher nicht zu erwarten. Folgende Vereinbarungen gelten als grobes Orientierungsmaß bei der Beurteilung der Effektstärke (d):

IdI $\approx 0,2$: Kleiner Effekt

IdI $\approx 0,5$: Mittlerer Effekt

IdI $\approx 0,8$: Starker Effekt

Die ausschließliche Darstellung der Mittelwertsentwicklungen und Effektstärken über die drei Testzeitpunkte lässt jedoch außer Acht, dass Bewegungen der Indexwerte im Falle dieser Untersuchung stets in beide Richtungen stattfinden, wie anhand der sich ausweitenden Standardabweichungen bereits abzulesen ist. Insofern erlaubt die Angabe des arithmetischen Mittels allein noch keinen Aufschluss darüber, ob bei ansteigenden Indexwerten möglicherweise viele geringfügig sinkende Entwicklungsverläufe vorliegen, die von wenigen stark ausgeprägten Anstiegen im Mittel überdeckt werden. Um Fehldeutungen vorzubeugen, soll den grundlegenden statistischen Maßen jeweils ein kurzer Überblick über die Anteile der Projektteilnehmer, die sich in die erwünschte bzw. unerwünschte Richtung entwickelt haben, folgen. Die Defizite beider angeführten Darstellungsformen, können durch die Darstellung beider Angaben weitgehend aufgehoben werden und lassen somit einen differenzierteren Blick auf die tatsächlichen Effekte des Gewaltpräventionsprojektes zu.

Die Ergebnisse der Hypothesenprüfung schließen sich jeweils in einem kurzen Abschnitt den ausführlichen deskriptiven Darstellungen an. Hierzu eignete sich die Durchführung einfaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholung. Deren Ziel ist es, die Populationsvarianz (σ^2) mit Hilfe der Varianz innerhalb der Gruppen, die zum gleichen Testzeitpunkt erhoben wurden (Fehlervarianz $\hat{\sigma}_{inn}^2$), sowie der Varianz der Mittelwerte (Treatmentvarianz $\hat{\sigma}_{zwischen}^2$, hier: zwischen den Messzeitpunkten t1 und t3 als Vorher-

Nachher-Analyse) zu prüfen. Unter der Nullhypothese sind beides erwartungstreue Schätzer der Populationsvarianz und unterscheiden sich nur zufällig. Demgemäß muss $\hat{\sigma}_{\text{zwischen}}^2$ systematisch größer sein als $\hat{\sigma}_{\text{inn}}^2$, sollten sich die wahren Mittelwerte unterscheiden.

Die Prüfgröße, der Quotient beider Schätzer ist F -verteilt mit $df = (k-1)$ Zähler- und $df = (n-1)$ Nennerfreiheitsgraden (vgl. Nachtigall, Wirtz 2006, S.178):

$$\frac{\hat{\sigma}_{\text{zwischen}}^2}{\hat{\sigma}_{\text{inn}}^2} \quad F - \text{verteilt}$$

Nach Nachtigall und Wirtz (2006, S. 206) lässt sich jedoch nur mittels Angabe der Effektstärke auch die praktische Bedeutsamkeit signifikanter Ergebnisse einer empirischen Datenerhebung abschätzen. Der genannte Haupteffekt wird entsprechend mit dem jeweils bereits erfolgten Ergebnis der Effektstärkenberechnung belegt. Denn anders als der p -Wert, der eine Wahrscheinlichkeitseinordnung erlaubt, liefert die Effektstärke Ergebnisse, die unabhängig von der Stichprobengröße sind und somit zur Beurteilung der praktischen Relevanz signifikanter Mittelwertsunterschiede beitragen.

Bei der Darstellung der Korrelationsergebnisse werden zunächst jeweils die Daten der ersten Erhebungswelle ausführlich betrachtet, um einen mehrfachen Einbezug derselben Personen zu vermeiden. Anschließend werden die Veränderungen der Korrelationskoeffizienten zu den beiden späteren Zeitpunkten erörtert.

Zur Berechnung der Zusammenhangsstärken wurde aufgrund der Unabhängigkeit von Maßeinheiten auf die Pearsonsche Produkt-Moment-Korrelation zurückgegriffen, deren Ergebnis als Maß des linearen Zusammenhangs zwischen zwei mindestens intervallskalierten Merkmalen zu werten ist. Anzumerken ist, dass ein stochastischer, jedoch nicht linearer Zusammenhang bei der Berechnung mit Hilfe der Produkt-Moment-Korrelation zu verfälschten Ergebnissen führen würde, da er durch dieses Verfahren nicht korrekt erkannt wird. Die Voraussetzung der Skalierung ist erfüllt und die Linearität wird, um einer Verfälschung der Ergebnisse vorzubeugen, in den einzelnen Abschnitten zusätzlich zu den numerischen Angaben in Form einer Punktwolke visualisiert, was bereits erste Rückschlüsse auf die Stärke des jeweiligen Zusammenhangs erlaubt.

Der Pearsonsche Koeffizient kann Werte zwischen -1 und +1 annehmen, wobei das Vorzeichen die Art und der Zahlenwert die Stärke des Zusammenhangs bestimmt: Ein Wert von null kennzeichnet das völlige Fehlen eines (linearen) Zusammenhangs, ein Wert von +1

repräsentiert einen vollständig positiven linearen Zusammenhang, ein Wert von -1 einen vollständig negativen. Zur Berechnung des Koeffizienten wird die Kovarianz (durchschnittliches Abweichungsprodukt COV) zweier Verteilungen durch das Produkt der beiden Streuungen geteilt:

$$r_{x,y} = \frac{COV_{x,y}}{s_x s_y}$$

Bei der Beurteilung der Stärke des Zusammenhangs auf Basis des Korrelationskoeffizienten r gelten nach Cohan (1988, S.82) folgende grobe Vereinbarungen (im Gegensatz zur oben angewandten Klassifikation für den Effektstärkemaßstab d):

$|r| \geq .1$: Schwacher Effekt

$|r| \geq .3$ Mittlerer Effekt

$|r| \geq .5$: Starker Effekt

$|r| \geq .7$: Sehr starker Effekt

Weitere Methoden der Datenaufbereitung, die nur an einzelnen Stellen im Text von Relevanz sind, werden jeweils im direkten Zusammenhang mit den zugehörigen Berechnungen näher erläutert.

7 Ergebnisse der Untersuchung

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Erhebungen zu den drei Testzeitpunkten dargestellt. Die ausführliche deskriptive Darstellung und Diskussion der Ergebnisse wird hierbei jeweils der Beantwortung der Hypothesen vorausgehen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit folgt der Aufbau der Darstellung strukturell der oben herangezogenen Abfolge der Fragestellungen und Hypothesen. Entsprechend wird zunächst die Entwicklung der abhängigen Variablen über die drei erfolgten Messzeitpunkte beschrieben, bevor der Einfluss und mögliche Wechselwirkungen unabhängiger Variablen geprüft wird, um abschließend die Zusammenhänge und Korrelationsentwicklungen der untersuchten Parameter aufzuzeigen. Bevor jedoch die Ergebnisse im Einzelnen dargestellt werden, soll an dieser Stelle noch eine kurze Einordnung der Projektwirkung aus der Perspektive der Lehrpersonen erfolgen, die das Projekt in Zusammenarbeit mit dem Mannheimer Stadtjugendamt initiiert, die zugehörigen (Vor-)Gespräche geführt und die Durchführung als teilnehmende Beobachter miterlebt haben. Diese Einordnung erfolgt ausschließlich deskriptiv und durch Angabe der arithmetischen Mittelwerte der Vorher- und Nachher-Erhebung. Zum Zeitpunkt des Schüler-Posttests wurden keine Lehrerdaten erhoben. Wie oben bereits angemerkt, sind trotz dessen nur acht vollständige Datensätze vorhanden, die in die folgende Beschreibung einfließen konnten. Die Lehrpersonen konnten jeweils auf einer siebenstufigen Skala angeben, wie ausgeprägt sie das verbale, körperliche und psychische Gewaltvorkommen sowie den Vandalismus bei den teilnehmenden Schülern einen Tag vor und acht Wochen nach der Projektdurchführung einschätzen.

Tabelle 5 zeigt die gemittelten Ergebnisse dieser Erhebung.

Tabelle 5: Entwicklung des Gewaltvorkommens unter den teilnehmenden Schülern aus Lehrerperspektive

Entwicklung des Gewaltvorkommens unter den teilnehmenden Schülern	Einschätzung vor der Projektdurchführung (\bar{x})	Einschätzung nach der Projektdurchführung (\bar{x})
Verbale Gewalt	4,5	4,6
Körperliche Gewalt	3,3	3,6
Psychische Gewalt	4	4
Vandalismus	3,1	2,8

Anmerkungen: Werte entsprechen einer Skalenweite von eins (sehr niedrig) bis sieben (sehr hoch)

Den Angaben der Lehrer zufolge ist die verbale Gewalt unter den Schülern insgesamt am stärksten ausgeprägt. Gemäß der gemittelten Angaben liegt nach Abschluss des Projektes keine nachhaltige Veränderung vor. Der Bereich körperlicher Gewalt wird im Verhältnis zur verbalen Form geringer eingeschätzt, wobei hier bei der zweiten Angabe eine Steigerung der durchschnittlich benannten Skalenwerte um 9% vorliegt. Das körperliche Gewaltvorkommen wird demnach infolge der Projektteilnahme höher eingeschätzt als zuvor. Psychische Gewalt wird sowohl vorher als auch nachher mit dem mittleren Wert der Skala (vier) angegeben und bleibt somit aus Perspektive der Lehrpersonen unverändert, wohingegen das Auftreten von Vandalismus insgesamt am niedrigsten eingeschätzt wird und die Angaben bis zur Nachher-Befragung um weitere 10% sinken.

Aus den Angaben der Lehrpersonen lässt sich somit kein deutlicher und nachhaltiger Trend in der Entwicklung des Gewaltvorkommens erkennen. Wie sich die Angaben der Schüler im Verlauf der Wiederholungsmessungen entwickeln, werden die folgenden Abschnitte detailliert aufzeigen. Der hierbei dargestellten statistischen Perspektive, die weithin auf Zahlen und Grafiken basiert, folgt im anschließenden Kapitel die Interpretation, welche sich der Bedeutung der gewonnenen Ergebnisse widmet.

7.1 Effekte des Gewaltpräventionsprojektes

Der folgenden Darstellung und Diskussion der Entwicklung einzelner Parameter wird in Abbildung 10 eine Übersicht über alle vier erhobenen Dimensionen im Verlauf der drei Messzeitpunkte vorangestellt. Um die unterschiedlich skalierten Indexwerte vergleichen zu können, wurde eine z-Transformation vorgenommen. Bei der Ermittlung des Erwartungswertes (μ) und seiner durchschnittlichen Abweichung (σ) konnte hierbei auf die Ergebnisse der Normierungsstichprobe (Lukesch 2006, S. 50-64) des Testinstruments zurückgegriffen werden, was neben der Übersicht über eingetretene Entwicklungen eine Einordnung der Ergebnisse im Vergleich zum durchschnittlichen Erwartungswert ermöglicht.

$$Z = \frac{\bar{x}_{Evaluation} - \bar{x}_{Normierungsstichprobe}}{\bar{s}_{Normierungsstichprobe}}$$

Durch die damit einhergehende Transformation zur Standardnormalverteilung $N(0,1)$ liegt der Erwartungswert jeweils bei null und die Varianz bei Eins, womit auch die Standardabweichung mit Eins beziffert ist. Im Liniendiagramm (Abbildung 10) lassen sich die Ergebnisse der Wiederholungsmessungen bei allen vier Merkmalen gut veranschaulichen.

Die y-Achse entspricht dabei den erhaltenen Indexwerten für die jeweiligen Merkmalsausprägungen, während die x-Achse die Zeit repräsentiert, die mit Hilfe der drei Testzeitpunkte (t1, t2 und t3) erfasst wurde

Die vorgenommene Standardisierung ermöglicht es nun im Vorfeld zu den isolierten Entwicklungsverlaufsanalysen, die verschiedenen Merkmale direkt miteinander zu vergleichen, indem für jede Merkmalsausprägung angegeben wird, wie sie relativ zu den übrigen gemessenen Werten in der Gesamtheit liegt (vgl. Wirtz, Nachtigall 2008, S.88). Insofern gibt bereits der Ausgangswert (t1) Informationen über die Ausprägung des jeweiligen Merkmals im Vergleich zu den anderen Merkmalen sowie im Vergleich zum angenommenen Mittelwert der Gesamtpopulation preis.

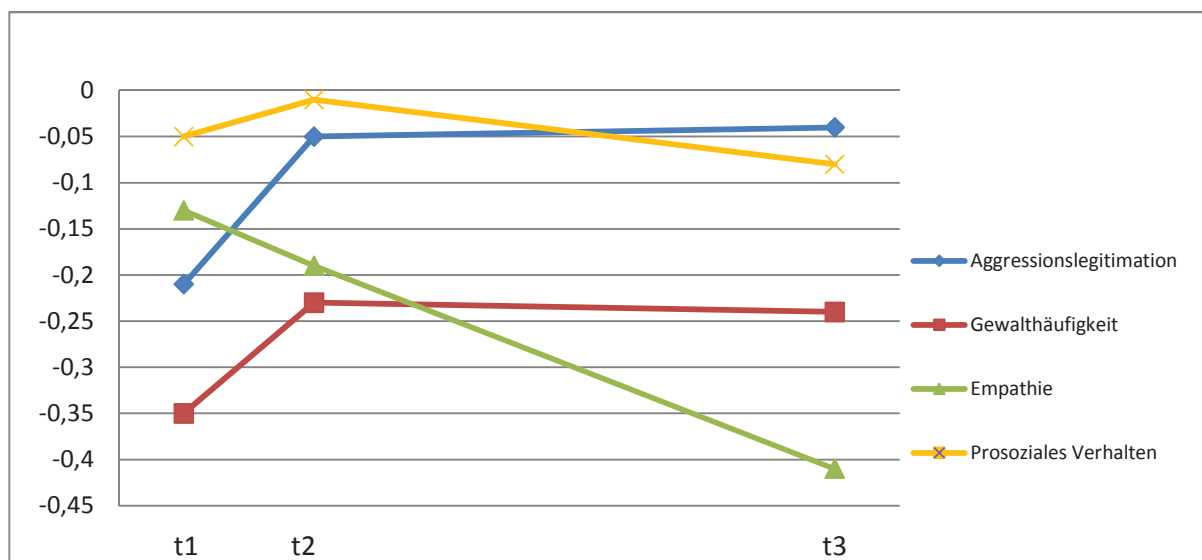


Abbildung 10: Z-standardisierte Entwicklungsverläufe von Aggressionslegitimation, Gewalthäufigkeit, Empathie und prosozialem Handeln in der Übersicht

Das Schaubild visualisiert die Entwicklung der vier Dimensionen über die drei Messzeitpunkte (t1, t2, t3). Alle Werte liegen im gesamten Verlauf der Untersuchung um weniger als eine halbe Standardabweichung unterhalb des Erwartungswertes (Null), wobei das prosoziale Verhalten diesem über den gesamten Zeitraum am nächsten ist, während die Empathie vor der Maßnahme noch knapp darunter liegt und sich im Verlauf der Studie am weitesten vom Erwartungswert entfernt. Damit zeigt sich bei Empathie auch insgesamt die größte Differenz zwischen Ausgangs- und Endwert. Der Verlauf beider Merkmale zeigt sich trotz der unterschiedlichen Intensitäten recht simultan, mit dem Unterschied, dass die Posterhebung des prosozialen Verhaltens einen kurzzeitigen Anstieg zeigt, während die

Empathiewerte bei beiden Wiederholungsmessungen fallen. Insgesamt wurden beim Katamnesetest für beide Merkmale gesunkene Ausprägungen gemessen.

Gleichzeitig zeigt die Grafik deutlich die nahezu parallelen Entwicklungsverläufe von Aggressionslegitimation und Gewalthäufigkeit. Beide aggressionsspezifischen Dimensionen weisen einen ansteigenden Trend auf, wobei sich auf Verhaltensebene zwischen Post- und Katamneseerhebung eine Absenkung erkennen lässt.

7.1.1 Entwicklung der Aggressionslegitimation (AL)

Die Entwicklung der Aggressionslegitimation aller erfassten Teilnehmer des Projekts lässt im Mittel einen Anstieg zwischen der ersten Erhebung am Tag vor dem Projekt und der zweiten Erhebung, einen Tag danach erkennen. Abbildung 11 zeigt die Entwicklung im Rahmen der spezifischen Skalierung, um Vergleiche zur Normierungsstichprobe des Testinstruments anschaulicher zu gestalten.

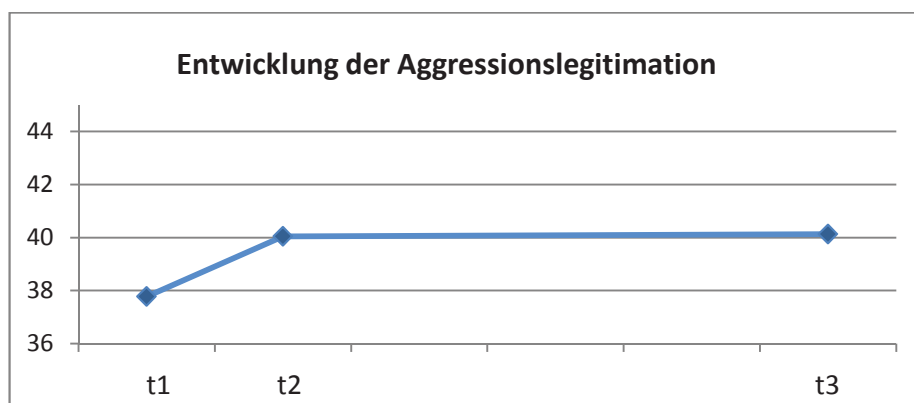


Abbildung 11: Gemittelte Entwicklung der Aggressionslegitimation

Proportional zu dieser, in der das arithmetische Mittel der Aggressionslegitimation mit 40,43 Punkten angegeben wird (Lukesch 2006, S.40), liegen die erhaltenen Werte allerdings in einem insgesamt eher niedrigen Bereich (vgl. Tabelle 6). Die Differenzwerte der zu den drei Testzeitpunkten erhobenen Daten liegen mit $\bar{x}_{t2AL} - \bar{x}_{t1AL} = 2,27$ und $\bar{x}_{t3AL} - \bar{x}_{t2AL} = 0,08$ in der Summe bei 2,35, was einer Steigerung von über 6% entspricht.

Die tabellarische Darstellung veranschaulicht überdies die mit den ansteigenden Mittelwerten einhergehende, stetige Erweiterung der Standardabweichung. Dennoch liegen die Werte auch hier insgesamt unter dem Niveau der Normierungsstichprobe ($s = 13,35$; ebd., S.40).

Tabelle 6: Mittelwerte und Standardabweichungen der Aggressions-legitimation

Messzeitpunkt (N=193)	Arithmetisches Mittel (\bar{x})	Standardabweichung (s)
t1	37.78	11.20
t2	40.05	12.79
t3	40.13	13.19

Die Differenz zwischen den Standardabweichungen der ersten beiden Testzeitpunkte fällt parallel zum Mittelwertsanstieg wesentlich höher aus als die weitere Zunahme bis zum Katamnesezeitpunkt. Es zeigt sich somit in Folge des Projektes ein Auseinanderweichen der Angaben der Befragten, welches sich nach acht Wochen noch einmal intensiviert. Diese Entwicklung könnte auf eine Polarisierung des Effektes hinweisen, bei dem Entwicklungen in beide Richtungen hervorgerufen werden und sich somit eine steigende Streuung einstellt.

Das Anwachsen der angegebenen Werte für Aggressionslegitimation zwischen der Prä- und der Katamneseerhebung wird durch eine Mittelwertsdifferenz von $d = 0,23$ bestätigt.

Eine weitere Vertiefung mit Hilfe grundlegender statistischer Maße bietet die Analyse der

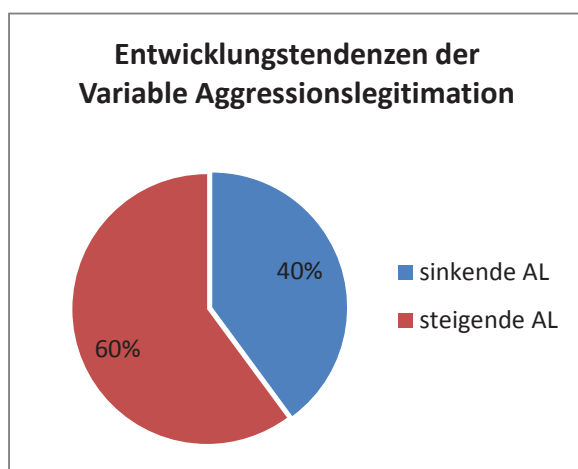


Abbildung 12: Entwicklungstendenzen der Variable Aggressionslegitimation (AL) zwischen Prä- und Katamneseerhebung

Häufigkeitsverteilungen in Bezug auf die vorliegenden Entwicklungstendenzen. Sie dient der Unterscheidung derer, die von dem Gewaltpräventionsprojekt profitiert haben von solchen, bei denen sich ein umgekehrter Effekt abzeichnet.

Abbildung 12 veranschaulicht, dass die Steigerung der Mittelwerte um über 6% des Ausgangswertes sich aus 40% der Teilnehmer (77 Schüler) zusammensetzt, die acht Wochen

nach der Projektteilnahme gesunkene Werte für Aggressionslegitimation aufweisen, sowie 60% (116 Schüler) derer, die gestiegene Werte aufweisen. Somit entspricht die Verteilung weitgehend dem bereits durch die Angabe von Mittelwert und Standardabweichung entstandenen Eindruck.

***Hypothese 1.1:** Infolge des Projektes sinkt die Aggressionslegitimation der teilnehmenden Schüler.*

Die Hypothese muss verworfen werden. Bei den teilnehmenden Schülern zeigt sich im Mittel keine Absenkung der Aggressionsbereitschaft infolge des Projektes.

Aufgrund der unerwarteten Werteentwicklung gibt eine inferenzstatistische Prüfung der entgegengesetzten Hypothesenrichtung Aufschluss über die tatsächlich aufgetretene Entwicklung. Die einfaktorielle Varianzanalyse bestätigt einen signifikanten Haupteffekt des Faktors Zeit auf die Entwicklung der Aggressionslegitimation mit $F(2, 182) = 3,54, p < .05$.

Die praktische Relevanz des genannten Haupteffekts kann durch die oben vorgenommene Berechnung der Effektstärke ($d_{AL} = 0,23$) belegt werden.

7.1.2 Entwicklung der Gewalthäufigkeit (GH)

Die Entwicklung der Häufigkeit von Gewalt verläuft zunächst ansteigend, parallel zur Aggressionslegitimation, zeigt jedoch bei der Katamneseerhebung eine, wenn auch unwesentliche, (Wieder-)Absenkung der Mittelwerte (Abbildung 13). Es sei darauf hingewiesen, dass bei der Visualisierung auf eine sehr feingliedrige Skalierung (unter Berücksichtigung der spezifischen Indexwerte des Messinstruments) zurückgegriffen wurde, um die Differenzen, die sich insgesamt auf einem sehr geringen Niveau bewegen, im Liniendiagramm sichtbar zu machen.

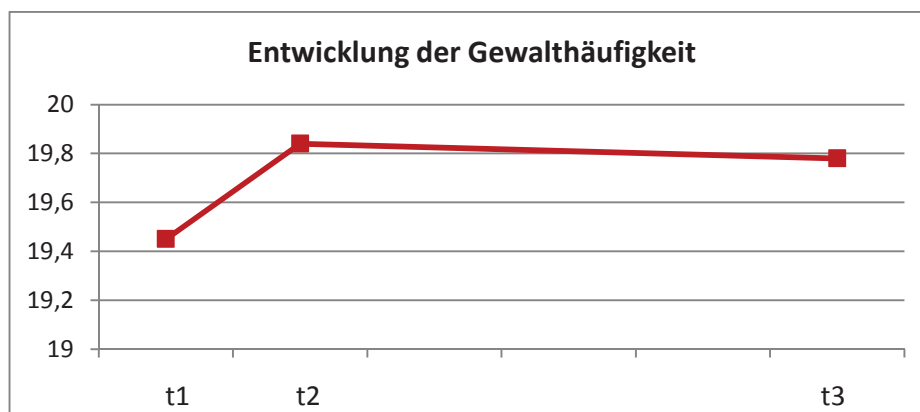


Abbildung 13: Gemittelte Entwicklung der Gewalthäufigkeit

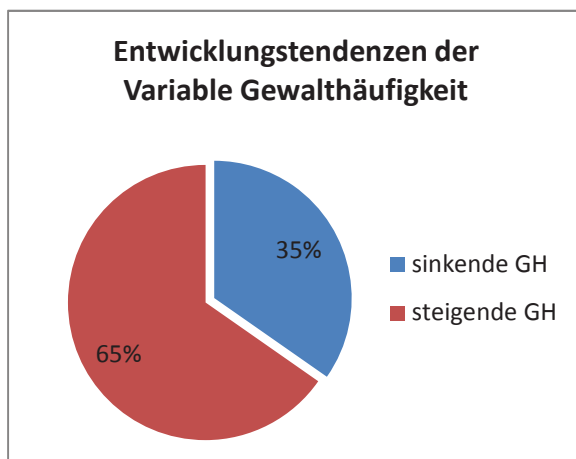
Eine maximale Abweichung der Indexwerte von 0,39 Skalenpunkten oder 2% ($\bar{x}_{t2GH} - \bar{x}_{t1GH}$) weist bereits auf einen sehr geringen Effekt hin (vgl. Tabelle 7), was die Ermittlung der standardisierten Mittelwertsdifferenz mit $d = 0,13$ bestätigt. Entsprechend weist die Entwicklung der Gewalthäufigkeit der untersuchten Schüler über des gesamten Untersuchungszeitraum ($\bar{x}_{t3GH} - \bar{x}_{t1GH}$) mit $d = 0,11$ (bei einer Steigerung um 1,7%) keinen relevanten Effekt auf. Bis zu einem gewissen Grad können diese sehr geringen Veränderungen auf eine hohe Reliabilität des Testinstruments im Bereich der Verhaltensebene zurückgeführt werden, die u.a. anhand der vergleichsweise niedrigen Standardabweichung deutlich wird. Eine hohe Reliabilität (Zuverlässigkeit, Wiederholbarkeit) ist gleichzeitig ein entscheidendes Gütekriterium wissenschaftlicher Untersuchungsverfahren, wirkt jedoch bei sehr hoher Ausprägung dessen Entwicklungssensibilität entgegen und, womit Abweichungen bei Wiederholungsmessungen i.d.R. geringer ausfallen, als bei weniger reliablen Verfahren.

Wie bereits in der Übersicht deutlich wurde, liegen auch in der Subskala ‚Gewalthäufigkeit‘ alle Mittelwerte unterhalb der Ergebnisse der Testkennwerte des FEPAA, deren arithmetisches Mittel bei 20.66 liegt (Lukesch 2006, S.40-41) und somit mehr als 4% über dem höchsten erhaltenen Mittelwert ($t2 = 19.84$) der Mannheimer Schüler.

Tabelle 7: Mittelwerte und Standardabweichungen der Gewalthäufigkeit

Messzeitpunkt (N=193)	Arithmetisches Mittel (\bar{x})	Standardabweichung (s)
t1	19.45	2.97
t2	19.84	3.26
t3	19.78	3.16

Die Standardabweichung der Verteilungen bewegt sich simultan zur Entwicklung der Mittelwerte und nähert sich entsprechend nach der Erweiterung der Streuung am Tag nach dem Projekt wieder dem Ausgangswert an. Dabei entspricht die Standardabweichung der Ergebnisse der Posterhebung, etwa denen aus der Normierungsstichprobe des Testinstruments mit $s = 3,27$ (Lukesch 2006, S. 40-41).


Abbildung 14: Entwicklungstendenzen der Variable Gewalthäufigkeit (GH) von Prä- zu Katamneseerhebung

Die prozentuale Gegenüberstellung der beiden möglichen Entwicklungsrichtungen (Abbildung 14), deren Werte anhand von Kreuztabellen zu Veränderungsmaßen gewonnen wurden, zeigt, dass trotz der insgesamt geringen Abweichungen der Mittelwerte über den gesamten Zeitverlauf eine deutlichere Verteilung vorliegt:

Über 65 % (126 Schüler) wiesen acht Wochen nach Projektteilnahme höhere Werte im Bereich Gewalthäufigkeit auf, als vor Beginn des Projektes gemessen. Entsprechend zeigten nur 35 % bzw. 67 Teilnehmer eine Abnahme der Gewalthäufigkeit zwischen der Präerhebung und dem Katamnasetest. Aufgrund der verhältnismäßig geringen Mittelwertsveränderung von 1,7% in die ansteigende Richtung kann davon ausgegangen werden, dass die Effektgröße bei den sinkenden Werten tendenziell größer ist als in die entgegengesetzte Richtung. Dennoch ist sie nicht ausreichend, um eine positive (sinkende) Mittelwertsveränderung zu bewirken. Insgesamt bewegen sich die Veränderungen jedoch auf einem sehr geringen Niveau, wodurch Abweichungen in beide Richtungen unabhängig von ihrer Signifikanz stets kritisch betrachtet werden sollten.

Hypothese 1.2: Infolge des Projektes sinkt die Häufigkeit von Gewalt der teilnehmenden Schüler

Die Hypothese muss verworfen werden. Es konnte acht Wochen nach der Teilnahme am Gewaltpräventionsprojekt keine Verringerung der Gewalthäufigkeit festgestellt werden. Lediglich bei 35 % der teilnehmenden Schüler konnten sinkende Werte gemessen werden, während 65 % entgegengesetzte Angaben machten.

Dennoch lässt sich für die Subskala Gewalthäufigkeit im Gegensatz zur Aggressionslegitimation auch eine entgegengesetzte Hypothesenprüfung nicht verifizieren. Das Ansteigen der Werte infolge des Projektes ist mit $F(2, 178) = 1,82, p > .05$ nicht signifikant. Die Berechnung der standardisierten Mittelwertsdifferenz ($d_{GH} = 0,11$) bestätigt darüber hinaus, dass es sich nicht um einen relevanten Effekt handelt.

7.1.3 Entwicklung der Empathie (E)

Diametral zu den Dimensionen unerwünschten Verhaltens zeigt sich bei der Entwicklung der Empathie ein anhaltend sinkender Trend (Abbildung 15). Zwischen der zweiten und dritten Messwiederholung lässt sich dabei eine noch größere Abweichung feststellen als zwischen den Tagen vor und nach dem Projekt, sodass im Liniendiagramm eine nahezu konstante Gerade resultiert.

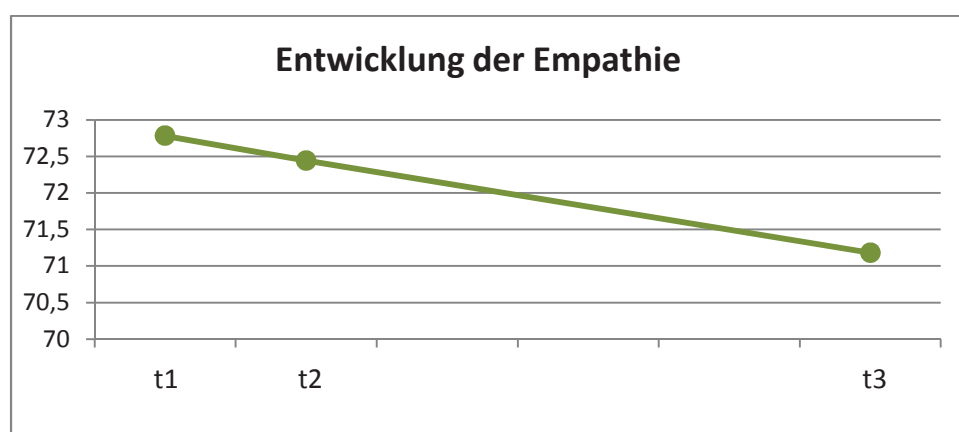


Abbildung 15: Gemittelte Entwicklung der Empathie

Die reelle Mittelwertsdifferenz liegt mit $\bar{x}_{t2E} - \bar{x}_{t1E} = -0,34$ und $\bar{x}_{t3E} - \bar{x}_{t2E} = -1,26$ insgesamt bei 1,6 Skalenpunkten (vgl. Tabelle 8) und damit bei einer Abnahme von knapp über 2%

während des gesamten Erhebungszeitraums. Die standardisierte Mittelwertsdifferenz zwischen Prä- und Katamneseerhebung als Maß der Effektstärke ist mit $d_E = 0,26$ nach Cohen (1988) als kleiner, aber statistisch belegbarer Effekt einzuordnen. Die Testkennwerte des Erhebungsinstruments lagen knapp ein Prozent über dem Mittelwert der ersten Erhebung (Lukesch 2006, S.40-41) und sind somit sehr nahe an den erhaltenen Werten, entfernen sich jedoch im Verlaufe der Wiederholungsmessungen deutlich.

Tabelle 8: Mittelwerte und Standardabweichungen der Empathie

Messzeitpunkt (N=193)	Arithmetisches Mittel (\bar{x})	Standardabweichung (s)
t1	72.78	5.01
t2	72.44	5.82
t3	71.18	7.09

Auch bei den Empathiewerten öffnet sich mit den Messwiederholungen die Standardabweichung scherenartig. Insbesondere zwischen dem Post- und dem Katamnese durchlauf ist parallel zum Absinken der Indexwerte eine deutliche Öffnung zu erkennen. Die Normierungsstichprobe erbrachte Standardabweichungen im Bereich der hier aufgezeigten Posterhebung (ders., S. 40-41). Das deutliche Auseinanderweichen der Stichprobenwerte über den Untersuchungszeitraum hinweg deutet auf eine mögliche Polarisierung hin: Es finden Entwicklungen in beide Richtungen statt, die sich im Mittel gegenseitig aufheben.

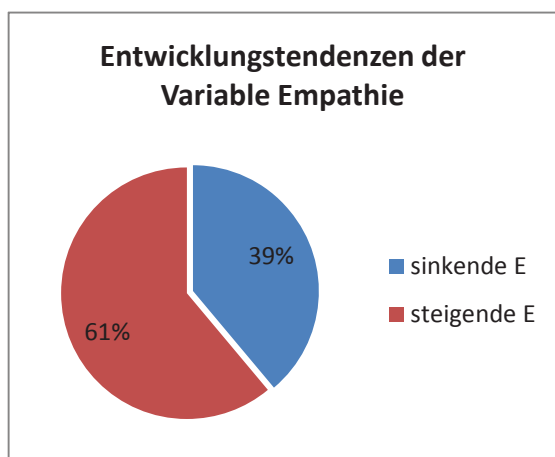


Abbildung 16: Entwicklungstendenzen der Variable Empathie (E) von Prä- zu Katamneseerhebung

Der Vergleich der Verteilungen (Abbildung 16) in Bezug auf die Veränderungsmaße zeigt konvergente Ergebnisse zur Aggressionslegitimation und somit insgesamt antagonistische Werteentwicklungen. Über 61% der Teilnehmer (118 Schüler) des Gewaltpräventionsprojektes verringerten ihre Empathiewerte binnen acht Wochen, die übrigen 39% (75 Schüler) verbesserten ihre Fähigkeit zur Perspektivübernahme. Dies

entspricht unter Annahme vergleichbarer Effektstärken auf beiden Seiten weitgehend der Darstellung der Mittelwertsentwicklung.

***Hypothese 1.3:** Infolge des Projektes steigt die Empathie der teilnehmenden Schüler.*

Die Annahme, dass durch die Projektteilnahme die Empathiewerte steigen, muss falsifiziert werden. Sie trifft lediglich auf knapp 39% der gesamten Projektteilnehmer zu, womit eine inferenzstatistische Prüfung, die ausschließlich die ‚Empathiegewinner‘ einbezieht, nicht zulässig ist.

Im Bereich Empathie verifiziert sich entgegen der Hypothese erneut eine umgekehrte Wirkung: Die Ergebnisse der Varianzanalyse zeigen einen höchst signifikanten Haupteffekt der Wiederholungsmessungen auf die Empathiewerte mit $F(2, 186) = 7,03, p \leq .001$ und werden durch die standardisierte Mittelwertsdifferenz ($d = 0,26$) als ein von der Größe der Stichprobe unabhängiges Maß der Effektstärke zusätzlich als kleiner bis mittlerer Effekt bestätigt.

7.1.4 Entwicklung des prosozialen Verhaltens (P)

Die arithmetischen Mittelwerte der Schüler im Bereich des prosozialen Verhalten zeigen erstmals eine erwünschte Entwicklung in der direkten Folge der Projektteilnahme, wenngleich die rückläufige Entwicklung bis zur Katamneseerhebung etwas stärker ausfällt und damit zuletzt eine Verschlechterung der Ausgangswerte gemessen wurde (s. Abbildung 17). Bislang konnte nur im Zeitraum nach Abschluss der Projektteilnahme (Vgl. Entwicklung der Gewalthäufigkeit) ein kleiner Effekt in die erwartete Richtung gemessen werden. Im direkten Anschluss an das Projekt (Prä-/Postmessung) ist der hier dargelegte, erwartungsgemäße Effekt somit bislang singulär. Angemerkt sei allerdings, dass sich die Abweichungen insgesamt auf äußerst geringem Niveau bewegen. Dies könnte wie im Bereich der Gewalthäufigkeit in einem Zusammenhang mit der hohen Reliabilität des Testinstruments im Bereich der Verhaltensebene stehen.

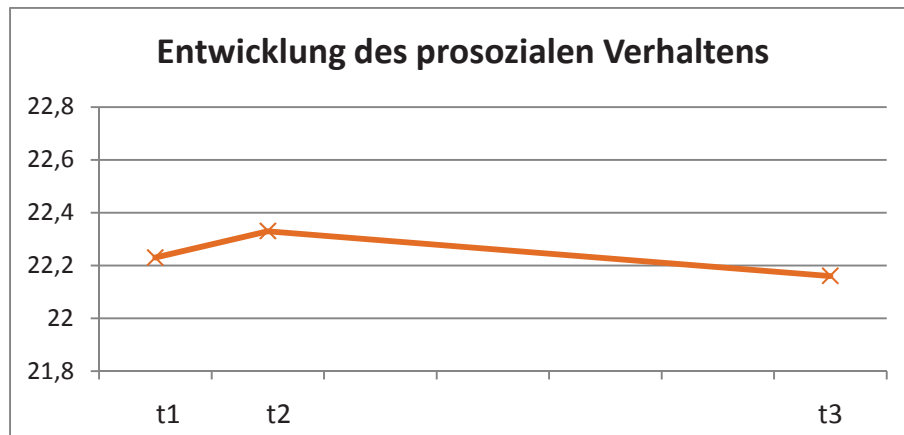


Abbildung 17: Gemittelte Entwicklung des Prosozialen Verhaltens

Auch hier wurde aufgrund der zahlenmäßig geringen Schwankungen auf eine feingliedrige Skalierung bei der Abbildung zurückgegriffen, um die eingetretenen Effekte sichtbar zu machen. In Prozenten ausgedrückt liegt die anfängliche Zunahme bei weniger als einem halben Prozent, die anschließende Abnahme bei knapp 0,8%.

Tabelle 9: Mittelwerte und Standardabweichungen des prosozialen Verhaltens

Messzeitpunkt (N=193)	Arithmetisches Mittel (\bar{x})	Standardabweichung (s)
t1	22.23	1.95
t2	22.33	1.87
t3	22.16	2.09

Die Gesamtentwicklung zeichnet sich entsprechend mit $\bar{x}_{t1P} - \bar{x}_{t3P} = -0,07$ Indexpunkten oder 0,3 % eher gering ab (vgl. Tabelle 9). Die Effektstärke nach Cohen (1988) ist mit $d = 0,03$ demgemäß ebenfalls nicht ausreichend, um den Effekt als nicht zufällig zu belegen. Auch hier zeigt ein Blick auf die Mittelwerte der Normierungsstichprobe nur geringe Abweichungen: Der hier niedrigste erhaltene Wert liegt weniger als ein Prozent unter dem Testkennwert (Lukesch 2006, S. 40-41). Die Standardabweichung liegt entsprechend der hohen Reliabilität des Untersuchungsinstrumentes in den Verhaltensbereichen insgesamt in einem sehr niedrigen Bereich. Es zeigt sich zudem weder eine klare Tendenz Auseinanderweichen noch zur Verdichtung der Ergebnisse infolge der Projektteilnahme.

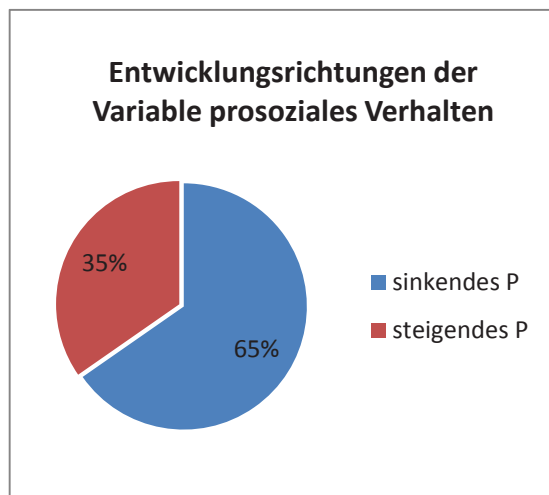


Abbildung 18 : Entwicklungsrichtungen der Variable prosoziales Verhalten (P) von Prä- zu Katamnese-erhebung

Die Verteilung der Teilnehmer auf die beiden möglichen Entwicklungsrichtungen betont erneut die Parallelen zur Entwicklung der Gewalthäufigkeit (Abbildung 18). Übereinstimmend weisen nur 35% der Teilnehmer (67 Schüler) eine Entwicklung in die vom Projekt angezielte Richtung auf, wohingegen 65% (126 Schüler) einen entgegengesetzten Trend aufzeigen. Hinzu kommt, dass auch hier die auffällige Relation des Kreisdiagramms zu den oben angeführten Mittelwerten (Tabelle 9) zu erkennen ist: Die

Abbildung visualisiert eine klare Überzahl derer, bei denen sinkende Werte gemessen wurden trotz der insgesamt nur sehr gering bezifferten Differenzwerte im Vorher-Nachher-Vergleich (Abweichung von 0,3%). Dies deutet darauf hin, dass die wenigen positiven Effekte in ihrem Ausmaß deutlicher ausgefallen sind.

Hypothese 1.4: *Infolge des Projektes steigt die Häufigkeit prosozialen Verhaltens der teilnehmenden Schüler.*

Auch diese Hypothese muss falsifiziert werden. Trotz des vorübergehend geringfügigen Anstiegs des Mittelwertes liegt insgesamt eine negative Entwicklung vor. Abschließend erreichen nur 35% der Teilnehmer eine Ausweitung prosozialer Verhaltensweisen, wenngleich dieser Effekt im Einzelfall ausgeprägter ist, wie der Abgleich von Kreisdiagramm und Mittelwerten erkennen lässt.

Wie jedoch die äußerst geringen Abweichungen der Mittelwerte bereits annehmen lassen, bestätigt die einfaktorielle Varianzanalyse mit $F(2, 180) = 0,72$ $p > .05$, dass sich kein signifikanter Haupteffekt der Zeit auf das prosoziale Verhalten zeigt. Die standardisierte Mittelwertsdifferenz erbringt mit $d_{t1P-t3P} = 0,03$ entsprechende Ergebnisse.

7.2 Schulformspezifische Effekte und Entwicklungen

Wie in den theoretischen Abhandlungen bereits erörtert, gibt es zahlreiche Studien zum Einfluss der Schulform respektive dem Bildungsniveau auf die Ausübung verschiedener

Gewaltformen, die einen negativen Zusammenhang zwischen steigendem Bildungsniveau und der Ausübung von Gewalt belegen konnten (z.B. Fuchs/Lamnek/Luedtke/Baur 2005). Eine kritische Betrachtung solcher Aussagen ist schon daher notwendig, da derartige Korrelationen nur allzu leicht kausal interpretiert werden. So wird bei schulformvergleichenden Studien häufig vergessen, dass die Ergebnisse unter anderem auch auf milieuspezifischen Merkmalen der Schülerpopulation basieren (vgl. Hurrelmann/Bründel 2007, S.93) und nicht ausschließlich durch die Schulform bestimmt sind. Gleiches gilt zweifelsohne auch für die folgende Ergebnisdarstellung. Allerdings wird hierbei nur sekundär den Zusammenhängen von Aggression und Schulform nachgegangen, denn im Vordergrund steht die zentrale Fragestellung der vorliegenden Studie nach den Wirkungen des untersuchten Gewaltpräventionsprojektes. Dabei ist der Einfluss unabhängiger Variablen, wie der Schulform, dem Alter oder dem Geschlecht von großem Interesse und soll, wie bereits oben, bei der Beschreibung der Wirkungen auf die Gesamtstichprobe, zunächst anhand der Mittelwertsentwicklung dargestellt werden. Für die dargestellten Ergebnisse wurde die Gesamtstichprobe entsprechend anhand der untersuchten Schulformen aufgebrochen, woraus drei homogenere Stichproben resultieren: Förder-, Haupt- und Realschüler. Wie in der Stichprobenbeschreibung bereits angeführt, ist die Anzahl der vollständigen Datensätze von Förderschülern so gering, dass die Mittelwerte keine Aussagekraft über weitere Teilnehmer der Schulform tragen. Der Vollständigkeit wegen werden sie in diesem Abschnitt dennoch gesondert dargestellt.

7.2.1 Schulform und Aggressionslegitimation

Der Einfluss der Schulform auf die Ausprägungen der Subskala ‚Aggressionslegitimation‘ zeigt sich zunächst sehr deutlich: Mit ansteigendem Bildungsniveau sinkt die Bereitschaft zu aggressivem Verhalten innerhalb der Stichprobe von einem maximalen Mittelwert von 43.86 (Förderschule) über 41.76 (Hauptschule) bis auf 35.59 (Realschule), wie zunächst in Abbildung 19 veranschaulicht. Damit liegt zu Beginn der Untersuchung zwischen der Förderschülern und den Realschülern im Mittel eine Differenz von knapp 19 %, zwischen den Haupt- und den Realschülern liegen immer noch fast 15 %.

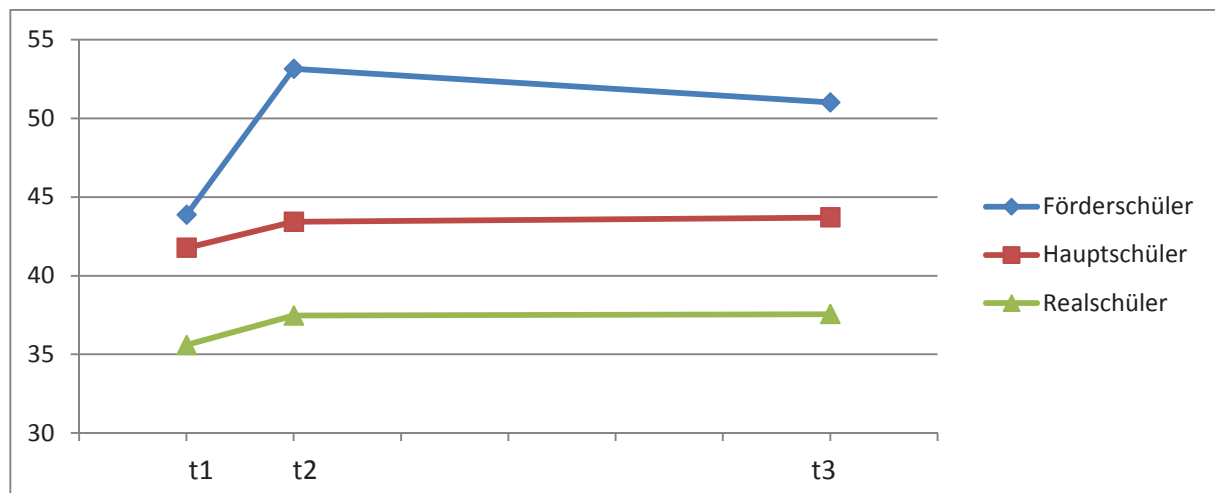


Abbildung 19: Entwicklung der Aggressionslegitimation nach Schulform getrennt

Jedoch lassen sich trotz des Einbezugs der Variablen ‚Schulform‘ keine positiven Trends in der jeweiligen Entwicklung der Skalenkennwerte für Aggressionslegitimation feststellen. Entsprechend steigen die Werte bei Hauptschülern und Realschülern konstant an. Lediglich bei der sehr kleinen Stichprobe der Förderschüler lässt sich beim Katamnesetest wieder ein geringfügiger Abfall erkennen. Die Werte differieren hier allerdings auf Grund der Stichprobengröße immens, was deren Aussagekraft deutlich einschränkt. Aufschlussreicher ist hier die Parallelität der Entwicklungen bei Haupt- und Realschülern, bei welchen sich im Anschluss an das Projekt dieselbe Kurve abzeichnet, wenngleich auf verschieden hohem Gesamtniveau. Dies bestätigt die Darstellung der Entwicklung der Gesamtstichprobe, vergleichbar der Retest-Methode, welche angewandt wird, um die Reliabilität eines Testinstruments zu testen.

Tabelle 10: Mittelwerte und Standardabweichungen der Aggressionslegitimation in den untersuchten Schulformen

Mess-zeitpunkt	Förderschule (N=7)		Hauptschule (N=67)		Realschule (N= 119)	
	aM (\bar{x})	SD (s)	aM (\bar{x})	SD (s)	aM (\bar{x})	SD (s)
t1	43.86	7.80	41.76	12.61	35.59	9.89
t2	53.14	13.73	43.42	14.67	37.46	10.70
t3	51	4.24	43.69	13.45	37.56	12.67

Prozentual können die Gesamtentwicklungen ($\bar{x}_{t1AL} - \bar{x}_{t3AL}$) wie folgt zusammengefasst werden (vgl. Tabelle 10): Im Bereich Förderschule liegt eine Zunahme von insgesamt 16,3 % vor, was nach Cohan (1988) mit $d = 1,23$ ($r = 0,524$) einem starken Effekt entspricht. Die Aggressionslegitimation der Hauptschüler nimmt um 4,6 % zu, wobei auf Grund der höheren Standardabweichung ein Effekt ($d = 0,15$; $r = 0,074$) nicht als gesichert gelten kann. Die Steigerung von 5,5 % bei den Realschülern reicht mit $d = 0,17$ ($r = 0,087$) nach Cohan (1988) ebenfalls nicht aus, um dem Effekt eine praktische Bedeutsamkeit zuzumessen. Die Entwicklung bei der Mehrzahl der Jugendlichen ist dennoch unabhängig von der Schulform als ansteigend zu beschreiben und weicht innerhalb der Stichproben zu den drei Erhebungszeitpunkten weniger voneinander ab als zwischen den Schulformen, was den Einfluss des Faktors Schule bestätigt.

Die Standardabweichungen der Förderschüler liegen, mit Ausnahme der im Posttest erhaltenen Werte, deutlich unter denen der anderen Schüler. Dennoch ist in allen drei Stichproben ist eine Ausweitung der Standardabweichung zwischen dem ersten und dem zweiten Testdurchlauf zu vermerken. Zum dritten Erhebungszeitpunkt hin zeigt sich bei den Förderschülern wie auch bei den Hauptschülern eine (Wieder-)Annäherung der Werte, bei den Realschülern findet hingegen eine konstante Öffnung der Werteentwicklungen statt.

Um Fehlinterpretationen zu vermeiden, folgen nun auf die Erkenntnisse, die den Mittelwertsentwicklungen zu entnehmen sind, erneut die Ergebnisse der Häufigkeitsverteilungen unter Hinzunahme des quantitativen Merkmals ‚Schulform‘.

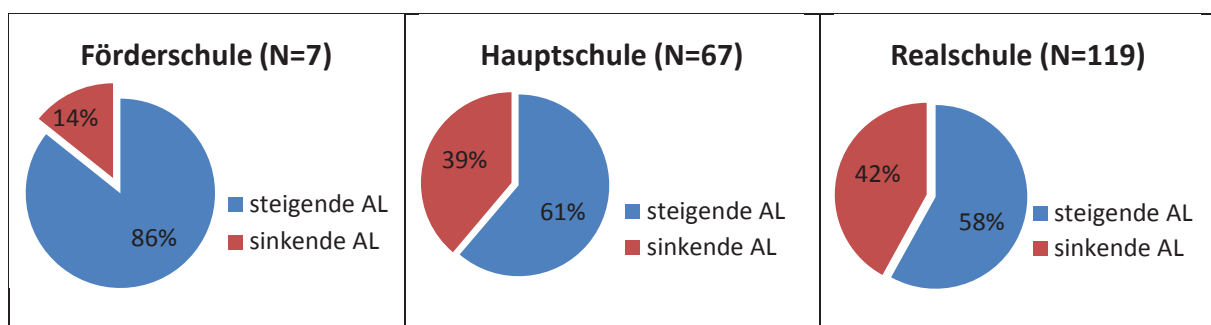


Abbildung 20: Vergleich der Entwicklungstendenzen der Aggressionslegitimation nach Schulform getrennt

Die hier visualisierten Veränderungsmaße entsprechen hinsichtlich der Aufteilung der Stichprobe weitgehend der Darstellung der Mittelwerte: Anhand der Diagramme (Abbildung 20) wird für alle drei quantitativen Merkmale (Förderschule, Hauptschule, Realschule) ein

Übergewicht derer ersichtlich, die nach acht Wochen gestiegene Werte des qualitativen Merkmals (Aggressionslegitimation) aufweisen. Gleichwohl wird der oben bereits deutlich gewordene Trend der Förderschüler zu wesentlich höheren Indexwerten im Anschluss an das Projekt durch eine sehr klare Prävalenz in der Entwicklungsrichtung noch zusätzlich unterstrichen. In absoluten Zahlen steigerten, gemäß der Erhebung, sechs der sieben Förderschüler ihre Gewalthäufigkeit. Angemerkt sei hier erneut der geringe Stichprobenumfang.

Im Vergleich der Haupt- und Realschüler wird der zusätzliche Nutzen der angewandten Auswertungsprozedur deutlich. Die Mittelwerte der Realschüler weisen eine höhere Steigerungsrate auf als die der Hauptschüler, obwohl sich bei den Hauptschülern eine höhere Anzahl derer abzeichnet, bei denen im Anschluss an das Projekt gestiegene Werte gemessen wurden. Der Gesamtanstieg der Mittelwerte von 4,6% ist auf die Entwicklung von 61% der Hauptschüler (in absoluten Zahlen: 41 von 67) zurückzuführen, während derselbe von 5,5% bei den Realschülern durch die Ergebnisse von nur 58% (in absoluten Zahlen: 69 von 119) ausgelöst wurde. Die Entwicklung der übrigen 26 Hauptschüler (39%) und 50 Realschüler (42%) entspricht nicht der Entwicklungsrichtung der dargelegten Mittelwerte. Dies weist bei den Realschülern, in Kombination mit der sich stetig ausweitenden Standardabweichung, erneut auf eine Polarisierung hin: Es finden prägnante Entwicklungen in beide Richtungen statt, die sich im Mittel dann bis zu einem gewissen Grad aufheben.

Hypothese 2.1: *Realschüler zeigen einen stärkeren Rückgang der Aggressionsbereitschaft als Hauptschüler.*

Wenngleich der Anteil derer, bei denen eine gesunkene Aggressionsbereitschaft gemessen wurde, bei den Realschülern größer ist als bei den Hauptschülern, muss die Hypothese aufgrund der vorab angeführten Entwicklung der gemittelten Indexwerte falsifiziert werden.

Entgegen der Hypothese liegt in beiden Fällen insgesamt eine Zunahme der erhobenen Aggressionsbereitschaft im zeitlichen Verlauf vor, die anhand der standardisierten Mittelwertsdifferenz $d_{AL,HS} = 0,15$ für die Ergebnisse der Hauptschüler und $d_{AL,RS} = 0,17$ für die Realschüler jedoch nicht als praktisch bedeutsame Effekte betrachtet werden können. Auf eine varianzanalytische Bestätigung der hier vorliegenden Ergebnisse wurde in den Bereichen der Schulform- und Altersvergleiche verzichtet.

7.2.2 Schulform und Gewalthäufigkeit

Auch hier zeigt sich ein deutlicher Einfluss der Schulform auf die durchschnittliche Höhe der Indexwerte, wobei die Differenzen mit anderen schulformvergleichenden Studien übereinstimmen (z.B. Fuchs et al. 2005, S. 84; Melzer/Schubarth 2006, S. 29). Die gemittelten Gewalthäufigkeiten der drei Stichproben zeigen unabhängig von den Abweichungen zu den drei Testzeitpunkten keine Überschneidungen (Abbildung 21). Die Realschüler liegen im Mittel über alle drei Testzeitpunkte mehr als zehn Prozent unter den Werten der Förderschüler und noch knapp fünf Prozent unter denen der Hauptschüler. Auch wenn die genannten Abweichungen unterhalb derer für die Bereitschaft zu aggressivem Verhalten liegen, sind sie dennoch als stark ausgeprägt zu bezeichnen.

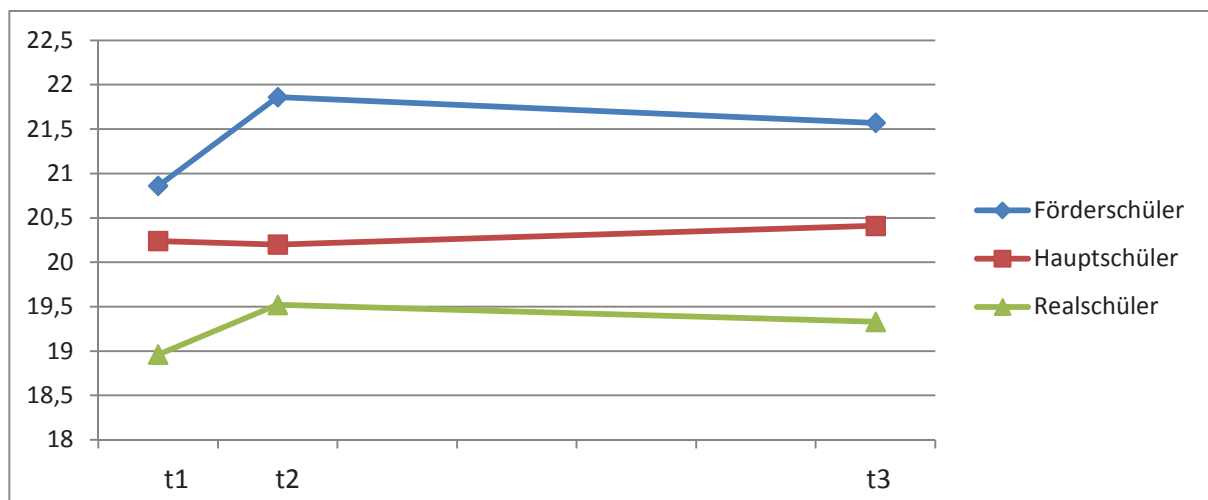


Abbildung 21: Entwicklung der Gewalthäufigkeit nach Schulform getrennt

Auffällig ist hier jedoch vor allem der inkonstante Verlauf bei der Entwicklung der untersuchten Variablen über die drei Testzeitpunkte. Sowohl bei den Förderschülern als auch bei den Realschülern zeichnet sich nach einer Zunahme zwischen Prä- und Posterhebung ein leichter Rückgang zwischen der zweiten und dritten Erhebung ab, der jedoch in seiner Intensität der Zunahme nicht bedeutsam entgegenwirken kann. Bei den Hauptschülern zeigt sich ein anderer Verlauf: Zunächst findet eine, wenn auch äußerst geringe, positive Entwicklung statt, die jedoch zum Ende der Untersuchung negiert wird, wie das Balkendiagramm zeigt.

Tabelle 11: Mittelwerte und Standardabweichungen der Gewalthäufigkeit in den untersuchten Schulformen

Mess-zeitpunkt	Förderschule (N=7)		Hauptschule (N=67)		Realschule (N= 119)	
	aM (\bar{x})	SD (s)	aM (\bar{x})	SD (s)	aM (\bar{x})	SD (s)
t1	20.86	2.91	20.24	3.09	18.96	2.81
t2	21.86	3.02	20.20	3.84	19.52	2.86
t3	21.57	2.44	20.41	3.04	19.33	3.19

Für die Gesamtentwicklungen ($\bar{x}_{t1GH} - \bar{x}_{t3GH}$) entspricht dies einer Steigerung der Gewalthäufigkeit um 4,3% bei den Förderschülern mit einer Effektstärke von $d = 0,36$ (kleiner bis mittlerer Effekt) ($r = 0,176$); einer Steigerung um 0,8% bei den Hauptschülern mit einer kaum nachweisbaren standardisierten Mittelwertsdifferenz von $d = 0,06$ ($r = 0,028$); und einer Steigerung um 1,9% bei den Realschülern mit einer Effektstärke von $d = 0,12$ ($r = 0,062$).

Die Entwicklung der Standardabweichungen (Tabelle 11) entspricht denen für die Mittelwerte der zugehörigen Disposition. So findet bei allen drei Stichproben ein Auseinanderweichen der Werte zum zweiten Erhebungszeitpunkt statt, welches jedoch nur bei den Realschülern auch zum Katamnesetest weiter fortschreitet. Insgesamt ist die Standardabweichung der Hauptschüler am höchsten, die Streuung somit am weitesten.

Obgleich die Steigerungsraten der Mittelwerte im Vergleich zum dispositionalen Bereich geringer ausfallen, ergeben die Häufigkeitsverteilungen des qualitativen Merkmals ‚Gewalthäufigkeit‘ hinsichtlich der Entwicklungsrichtungen für die Haupt- und Realschüler ein einheitlicheres Bild (s. Abbildung 22). Anders verhält es sich bei den Förderschülern, deren Verteilung sich ebenso wie die Gesamtentwicklung der Mittelwerte weniger deutlich abzeichnet.

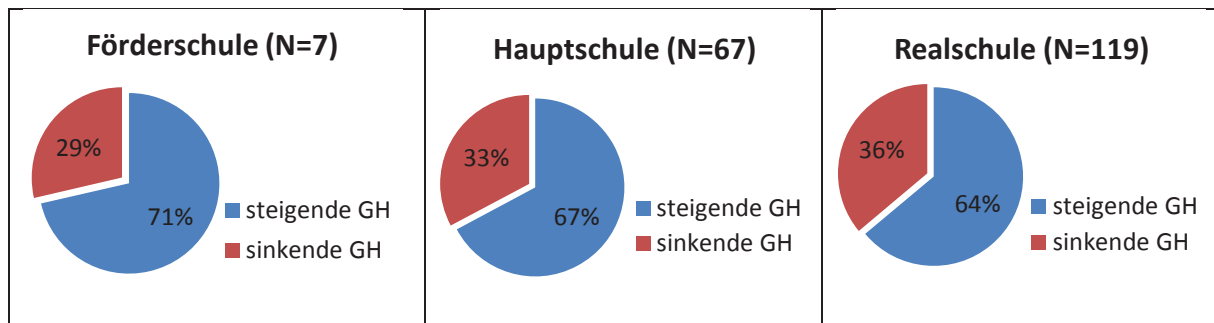


Abbildung 22: Vergleich der Entwicklungstendenzen der Gewalthäufigkeit nach Schulform getrennt

Im Einzelnen wurden bei 67% oder 46 der 67 untersuchten Hauptschüler im Katamnesetest höhere Indexwerte als im Prätest gemessen, wobei die gemittelte Steigerung nur 0,8% beträgt. Bei den Realschülern wird die Steigerung von 1,9% im Vorher-Nachher-Vergleich der Mittelwerte von 64% (76 von 119) der Stichprobe getragen.

Hypothese 2.2: *Realschüler zeigen einen stärkeren Rückgang des gewalttätigen Verhaltens als Hauptschüler.*

Auch hier zeigen trotz des größeren Anteils der Teilnehmer mit sinkenden Werten bei den Realschülern weder die Mittelwerte der Realschüler noch die der Hauptschüler einen Rückgang der Gewalthäufigkeit im Vorher-Nachher-Vergleich. Die Hypothese muss somit in der gegebenen Form falsifiziert werden.

Mit Ausnahme der Förderschüler, deren Ergebnisse aufgrund des geringen Stichprobenumfangs zu vernachlässigen sind, können hier auch mittels Errechnung der standardisierten Mittelwertsdifferenz ($d_{GH,HS} = 0,06$ und $d_{GH,RS} = 0,12$) die Zunahmen der Werte nicht verallgemeinert werden.

7.2.3 Schulform und Empathie

Wie zu erwarten, zeigen sich mit wachsendem Bildungsniveau im Mittel ansteigende Empathiewerte, wenngleich die Differenzen so gering sind, dass es über den Verlauf der Längsschnittstudie zu Überschneidungen kommt: So liegt der Katamnesewert der Realschüler auf einem geringeren Niveau als der Präwert der Hauptschüler (s. Abbildung 23). Nur die Ergebnisse der Förderschüler bewegen sich auf einem deutlich niedrigeren Niveau.

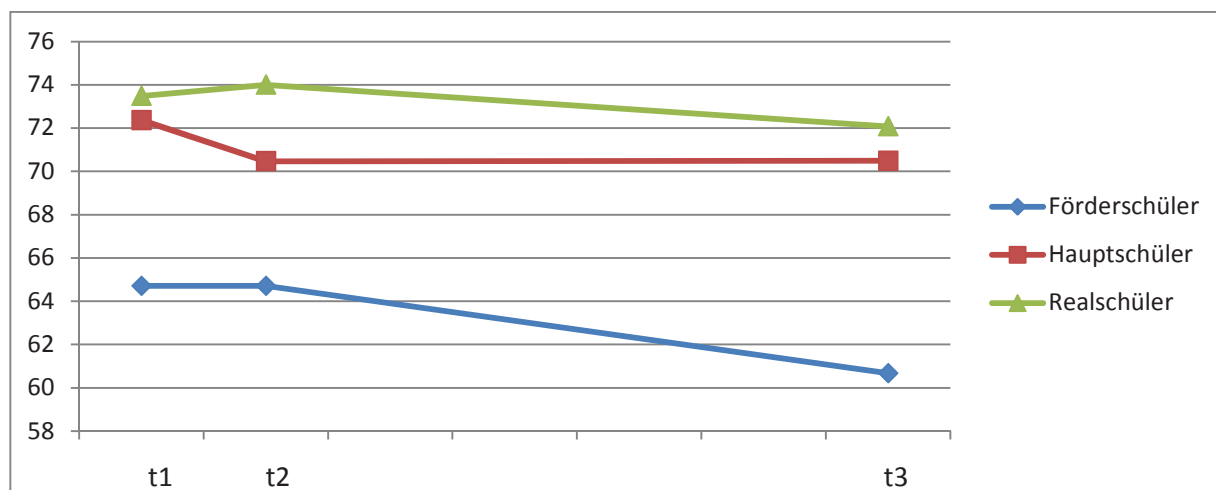


Abbildung 23: Entwicklung der Empathie nach Schulform getrennt

Trotz der verschiedenen Ausgangswerte zeigt sich tendenziell die gleiche, der Gesamtstichprobe entsprechende Entwicklung. Ausnahme bildet die Gruppe der Realschüler, die einen Tag nach der Projektteilnahme einen kleinen Empathiezuwachs zeigen, der jedoch beim dritten Erhebungszeitpunkt bis unterhalb des Ausgangswertes absinkt. Auch hier sind die Differenzen zwischen den Gruppen insgesamt stärker ausgeprägt als die Differenzen innerhalb der Gruppen zu den verschiedenen Messzeitpunkten.

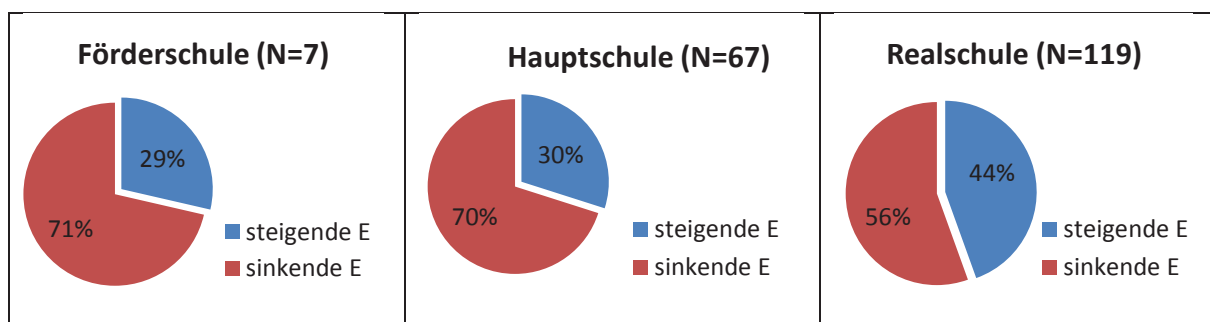
Zur Verdeutlichung der Gesamtentwicklungen ($\bar{x}_{t1E} - \bar{x}_{t3E}$) und Präzisierung der gemessenen Effekte dienen erneut die bereits bekannten Maßzahlen: Die Teilnehmer mit dem vermeintlich niedrigsten Bildungsniveau zeigen demnach bis zum Katamnesezeitpunkt eine Abnahme der Empathiewerte um insgesamt 6,24%. Die Effektstärke $d = 0,57$ ($r = 0,272$) verweist auf einen Effekt mittlerer Stärke nach Cohen (1988). Bei den Hauptschülern bewegt sich die negative Differenz zwischen Ausgangs- und Endwertes bis auf 2,6% mit einer kleinen bis mittleren Effektstärke von $d = 0,3$ ($r = 0,15$). Und auch die Realschüler erreichen mit einer Abnahme um 1,9% eine kleine nachweisbare Effektstärke von $d = 0,25$ ($r = 0,125$).

Tabelle 12: Mittelwerte und Standardabweichungen der Empathie in den untersuchten Schulformen

Mess- zeitpunkt	Förderschule (N=7)		Hauptschule (N=67)		Realschule (N= 119)	
	aM (\bar{x})	SD (s)	aM (\bar{x})	SD (s)	aM (\bar{x})	SD (s)
t1	64.71	9.86	72.37	5.59	73.48	3.75
t2	64.71	7.74	70.47	6.20	74.00	4.73
t3	60.67	4.68	70.49	6.83	72.08	6.91

Die Standardabweichung steigt in den Bereichen Haupt- und Realschule über die Dauer der Untersuchung deutlich an und zeigt nur bei den Förderschülern einen gegenteiligen Effekt (Tabelle 12). Im Gegensatz zur Dispositionsebene der Aggression sind die Standardabweichungen im Bereich Empathie bei den Realschülern am kleinsten und bei den Förderschülern am größten. Die Entwicklung derselben verläuft bei den Förderschülern hingegen restringierend.

Ein Blick auf die Häufigkeitsverteilungen (Abbildung 24) zeigt eine deutliche Abweichung der Realschüler von den beiden anderen Schulformen. So zeigt sich, dass die Realschüler in Bezug auf ihre Empathieentwicklung sehr gespalten auf das Projekt reagieren. Während 66 Realschüler nach acht Wochen einen geringeren Empathiewert aufweisen, können 53 von ihnen ihren Ausgangswert steigern. Bei Haupt- und Förderschüler wurde mit 47 zu 20 und 5 zu 2 ein deutlicheres Verhältnis festgestellt.


Abbildung 24: Vergleich der Entwicklungstendenzen der Empathie nach Schulform getrennt

Somit hinterlässt die Untersuchung der Häufigkeiten ein anderes Bild, als dies anhand der

Mittelwertsentwicklungen ablesbar war. Dort lagen Haupt- und Realschüler, die beide mit einer negativen Differenz von unter 3% des Ausgangswertes abschlossen, deutlich unterhalb der Ergebnisse der Förderschüler, deren Empathiewert sich um über 6% verschlechterte. Somit sticht insbesondere das quantitative Merkmal ‚Hauptschule‘ heraus, welches trotz einer sehr deutlich ausfallenden Häufigkeitsverteilung nur eine recht geringe Mittelwertsdifferenz besitzt.

***Hypothese 2.3:** Realschüler zeigen einen stärkeren Zuwachs an Empathie als Hauptschüler.*

Die Hypothese muss trotz des hier besonders deutlich ausfallenden Unterschieds in der Häufigkeitsverteilung falsifiziert werden. Beide Stichproben zeigen im Gesamtvergleich über den Zeitraum der Messwiederholungen einen Rückgang der Mittelwerte für Empathie. Dennoch ist der Anteil derjenigen, für die ein Zuwachs an Empathie verzeichnet werden kann, unter den Realschülern mit 44 % deutlich höher, als bei den Hauptschülern mit lediglich 30%.

Die Errechnung der standardisierten Mittelwertsdifferenzen ($d_{E,HS} = 0,3$ und $d_{E,RS} = 0,25$) bestätigt den beschriebenen Effekt der absinkenden Mittelwerte zwischen dem Prä- und dem Katamnesetest und kann nach Cohen (1988) als kleiner Effekt bei der Entwicklung der Variablen behandelt werden.

7.2.4 Schulform und prosoziales Verhalten

Wie bereits bei den vorangegangenen Parametern lässt sich auch im Bereich des prosozialen Verhaltens ein positiver Effekt bei steigendem Bildungsniveau erkennen (s. Abbildung 25). Die Entwicklungsanalyse lässt jedoch auch hier keinen simultanen Effekt auf die Genese prosozialen Verhaltens infolge des Projekts erkennen. Statt der vorab angenommenen Realschüler, zeigen die Teilnehmer aus Förder- und Hauptschulen allerdings insgesamt erwünschte Effekte im Vorher-Nachher-Vergleich.

Während bei den Förderschülern der Wert bei der Katamneseerhebung allerdings wieder leicht absinkt, ergeben die Mittelwerte der Hauptschüler sogar eine konstant erwünschte Entwicklung: Die Hauptschüler machen verstärkt Angaben, die eine Erhöhung des prosozialen Verhaltens versprechen.

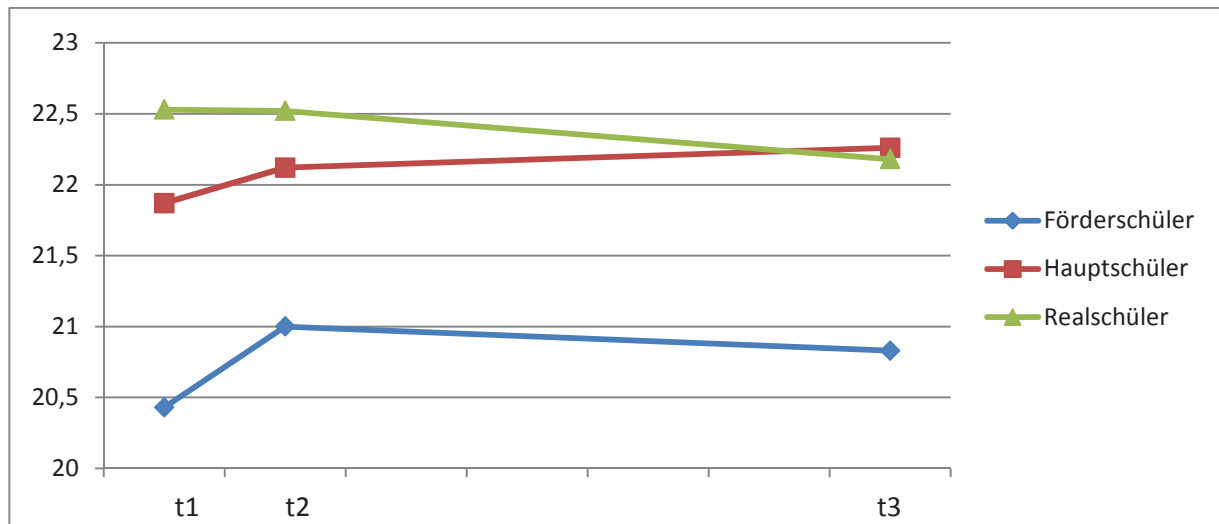


Abbildung 25: Entwicklung des prosozialen Verhaltens nach Schulform getrennt

Die Gruppe der Realschüler, die mit dem höchsten Ausgangswert starten, zeigt hingegen eine geringe aber konstante Verringerung der Werte über die drei Testzeitpunkte. Zum Katamnesezeitpunkt steigt der Indexwert der Hauptschüler schließlich sogar über den der Realschüler hinaus.

Tabelle 13: Mittelwerte und Standardabweichungen des prosozialen Verhaltens in den untersuchten Schulformen

Mess-zeitpunkt	Förderschule (N=7)		Hauptschule (N=67)		Realschule (N= 119)	
	aM (\bar{x})	SD (s)	aM (\bar{x})	SD (s)	aM (\bar{x})	SD (s)
t1	20.43	1.72	21.87	2.16	22.53	1.77
t2	21.00	2.00	22.12	1.91	22.52	1.82
t3	20.83	2.48	22.26	1.99	22.18	2.14

Prozentual sind Gesamtentwicklungen ($\bar{x}_{t1P} - \bar{x}_{t3P}$) wie folgt zu bewerten (Tabelle 13): Bei der kleinen Anzahl Förderschüler wird eine Zunahme prosozialen Verhaltens um 2% mit einer kleinen Effektstärke von $d = 0,2$ ($r = 0,1$) verzeichnet. Die Stichprobe der Hauptschüler erhöhte ihre Werte um 1,8%, was mit $d = 0,19$ ($r = 0,094$) ebenfalls einem kleinen, aber gesicherten Effekt entspricht. Die Realschüler, die bei der Präerhebung den höchsten

Mittelwert vorweisen, fallen mit einer vergleichbaren Effektstärke von $d = 0,18$ ($r = 0,089$) um 1,6% ab.

Angesichts der Mittelwertsentwicklungen überraschen erneut die Häufigkeitsverteilungen, die trotz steigender Mittelwerte auch für die Förder- und Hauptschüler eine deutliche Mehrheit auf Seiten derer offenbaren, die ihren Ausgangswert verschlechtern (Abbildung 26).

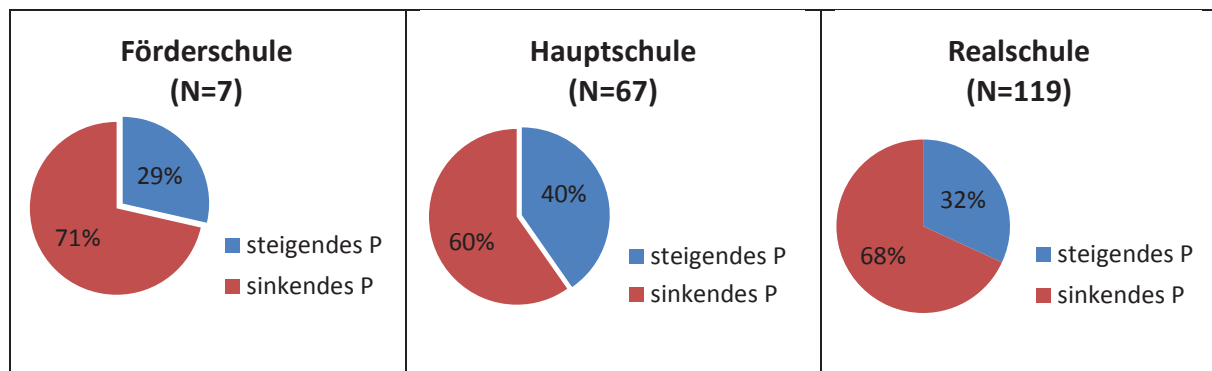


Abbildung 26: Vergleich der Entwicklungstendenzen des prosozialen Verhaltens nach Schulform getrennt

Die Realschüler geben im Vergleich mit den drei oben beschriebenen qualitativen Merkmalen (Aggressionslegitimation, Gewalthäufigkeit, Empathie) beim prosozialem Verhalten das deutlichste Ergebnis ab. Im Vergleich der quantitativen Merkmale (Schulformen) werden sie trotz der gegensätzlichen Ergebnisse der Mittelwerte von den Förderschülern sogar noch überboten. Diese konnten ihr prosoziales Verhalten gemäß dem Testinstrument im Mittel um 2% steigern, was den Steigerungsraten von lediglich 2 der 7 Förderschüler zuzuschreiben ist. Bei den Realschülern nahm der Mittelwert um 1,6% ab, was von einem Großteil der Häufigkeitsverteilung (81 von 119 Realschülern) widerspiegelt wird. Bei den Hauptschülern wird der steigende Mittelwert (um 1,8%) hingegen wieder von einer Minderheit (27 von 67 Hauptschülern) vorangetrieben.

Hypothese 2.4: *Realschüler zeigen einen stärkeren Zuwachs an prosozialem Verhalten als Hauptschüler.*

Der erwartete stärkere Zuwachs des gemessenen prosozialen Verhaltens der Realschüler trat nicht ein, die Hypothese ist damit zu falsifizieren.

Entgegen der Annahme zeigte sich ein umgekehrtes Ergebnis. Die Hauptschüler zeigten steigende Werte bei der Variable prosoziales Verhalten mit einem kleinen statistisch belegbaren Effekt von $d_{P,HS} = 0,19$, die Werteentwicklung der Realschüler weist ebenfalls einen kleinen nachweisbaren Effekt von $d_{P,RS} = 0,18$ auf, allerdings belegt dieser hier die Abnahme des erhobenen prosozialen Verhaltens. Hinzu kommt, dass beim Merkmal ‚prosoziales Verhalten‘ die Häufigkeitsverteilung der Realschüler eine große Mehrheit auf Seiten der „Abnehmer“ aufzeigt.

7.3 Altersspezifische Effekte und Entwicklungen

Recht einheitlich findet sich bei der Recherche wissenschaftlicher Studien zur Entwicklung von Aggression und Gewalt (u.a. Forschungsgruppe Schulevaluation 1998; Fuchs/Lamnek/Luedtke/Baur 2005; Hurrelmann/Bründel 2007; Tillmann/Holler-Nowitzki/Holtappels/Meier/Popp 2000) das Ergebnis, „dass aggressives Verhalten unter Kindern weit verbreitet ist, wobei die Auftretenshäufigkeit bei älteren Kindern bis zur Pubertät ständig zunimmt“ (Petermann 1998, S. 1016). Hurrelmann und Bründel bezeichnen vor allem den Abschnitt zwischen dem zwölften und fünfzehnten Lebensjahr als Hochphase der physischen Gewalthandlungen (2007, S. 67). Ontogenetischen Modellen der Empathie folgend, befinden sich die untersuchten Schüler auf dem „Niveau der gegenseitigen Perspektivübernahme“ (vgl. Selman 1984, S.47-55) oder der „Empathie für das allgemeine Leid anderer“ (vgl. Hoffmann 2000, S.63-86). Da die kognitiven Theorien der Empathie in Anlehnung an Piagets Stufen der kognitiven Entwicklung (1971) entwickelt wurden, ist von einem Zuwachs der gemittelten Werte mit ansteigendem Alter auszugehen. Studien zur altersabhängigen Entwicklung des Ausmaßes prosozialer Verhaltensweisen fanden zumeist keinen deutlichen Zusammenhang (z.B. Yarrow/Waxler 1976 zit. nach Staub 1980; Friedelmeier 1993). Die Ergebnisse von Hay (1994, S. 29-71) lassen eher auf eine Spezialisierung der Verhaltensmuster in Abhängigkeit der jeweiligen Sozialisation schließen. Entsprechend verweist er auf Persönlichkeits- und Geschlechtsunterschiede, die sich im Kindes- und Jugendalter durchsetzen. Um den Einfluss des Alters auf die Wirkung des Projektes zu untersuchen, wurde die Stichprobe in drei Altersgruppen aufgebrochen: Die jüngsten Probanden bilden mit elf und zwölf Jahren die erste Stichprobe, zur mittleren Alterskohorte wurden die 13 bis 14 Jahre alten Schüler gerechnet und die Gruppe der Ältesten setzt sich schließlich aus den 15 bis 17 Jahre alten Teilnehmern zusammen.

7.3.1 Alter und Aggressionslegitimation

Auch die Aufspaltung der Stichprobe in Altersgruppen offenbarte keine Trendänderung bei der Entwicklung der gemessenen Aggressionslegitimation (s. Abbildung 27). In den Altersgruppen der Elf- und Zwölfjährigen sowie der Dreizehn- und Vierzehnjährigen ist nach einem deutlichen Ansteigen zwischen der Prä- und der Posterhebung jeweils ein leichter Abfall zum Katamnesezeitpunkt hin zu vermerken. Die ältesten Probanden weisen hingegen eine konstante Entwicklungsrichtung auf, wobei die größte Zunahme gerade zwischen der zweiten und dritten Erhebung stattfindet – demselben Zeitraum, der bei den anderen beiden Kohorten einen Rückgang repräsentiert.

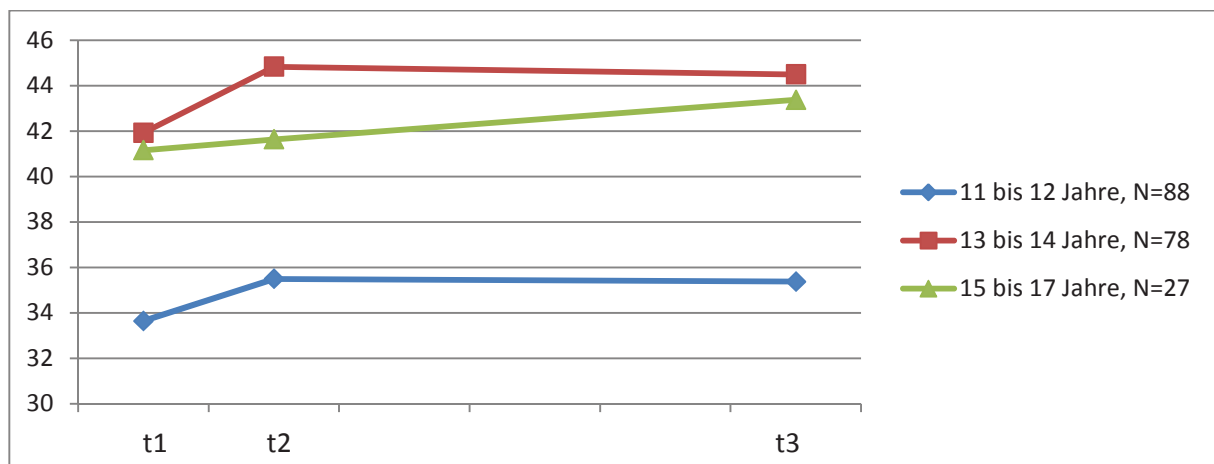


Abbildung 27: Entwicklung der Aggressionslegitimation nach Altersgruppen getrennt

Unabhängig von der Genese der erhobenen Werte ist insgesamt ein deutlicher Unterschied zwischen den Elf- und Zwölfjährigen sowie den beiden anderen Altersgruppen festzustellen, wobei die Werte der jüngsten Versuchspersonen im Mittel über alle drei Testzeitpunkte um ca. 25% niedriger liegen als die der mittleren Altersgruppe und 20% niedriger als die Werte der ältesten Teilnehmer (Tabelle 14). Damit liegen die 13 und 14 Jahre alten Schüler mit ihren Werten im Bereich der Bereitschaft zu aggressiven Verhalten an der Spitze der untersuchten Stichproben.

Tabelle 14: Mittelwerte und Standardabweichungen der Aggressionslegitimation in den verschiedenen Altersgruppen

Mess- zeitpunkt	11 bis 12 Jahre (N=88)		13 bis 14 Jahre (N=78)		15 bis 17 Jahre (N=27)	
	aM (\bar{x})	SD (s)	aM (\bar{x})	SD (s)	aM (\bar{x})	SD (s)
t1	33.64	9.78	41.92	12.03	41.15	7.88
t2	35.49	10.76	44.83	13.89	41.63	10.64
t3	35.37	12.62	44.49	12.93	43.37	10.65

Zur besseren Lesbarkeit der Tabelle tragen auch hier die Angaben zu den Gesamtentwicklungen ($\bar{x}_{t1AL} - \bar{x}_{t3AL}$) in Prozentzahlen sowie die Beurteilung der Effektstärke und damit der praktischen Bedeutsamkeit nach Cohen (1988) bei: Bei der Gruppe der elf- und zwölfjährigen Schüler verstärkte sich die Aggressionslegitimation bis zum Katamnesetest um 5,1% mit einer nach den Konventionen von Cohen (1988) jedoch nicht belegbaren Effektstärke von $d = 0,15$ ($r = 0,077$). Die Zunahme der Werte bei der mittleren Altersgruppe liegt insgesamt bei 6,1% und ergibt mit $d = 0,21$ ($r = 0,10$) einen kleinen statistisch belegten Effekt. Die kleinste Stichprobe mit den ältesten Teilnehmern der Studie erhöhte ihre Werte abschließend um 5,4% mit einer ebenfalls als klein zu wertenden Effektstärke von $d = 0,24$ ($r = 0,12$). Auch wenn die Effektstärken beider älteren Gruppen nach der Klassifikation von Cohan als klein einzuordnen sind, lässt sich eine leichte Zunahme der Effektstärke des Projektes auf die Aggressionslegitimation der Schüler mit zunehmendem Alter vermerken: Je älter die Teilnehmer, desto ausgeprägter die (unerwünschte) Wirkung.

Parallel zur Gesamthöhe der Werte sind auch die Standardabweichungen bei der mittleren Altersgruppe am größten. Bei den ältesten Schülern zeigte sich hingegen ein deutlich engeres Abschneiden. Im Häufigkeitsvergleich beider möglicher Effektrichtungen zeigt sich diese relative Homogenität in den Ergebnissen der Ältesten (Abbildung 28) erneut. Bei den Jüngsten ist die Stichprobe hingegen am heterogensten in Bezug auf die Entwicklungsrichtungen im Anschluss an das Projekt.

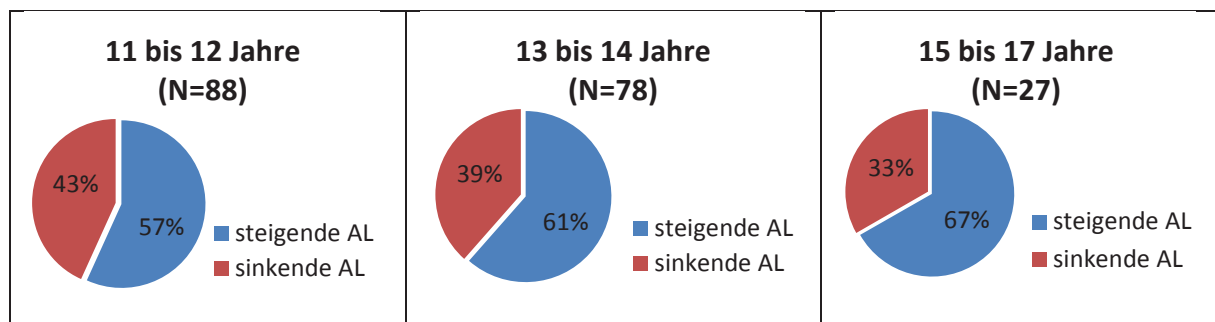


Abbildung 28: Vergleich der Entwicklungstendenzen der Aggressionslegitimation nach Alterskohorten getrennt

Auffällig ist jedoch, dass die deutlichste Zunahme im Bereich der Aggressionslegitimation, die mit 6,1% im Mittel der 13 bis 14 jährigen Schüler gemessen wurde, keineswegs auch den größten Anteil an zunehmenden Werten in derselben Stichprobe mit sich zieht. Somit können trotz des negativen Gesamtergebnisses 39% der Teilnehmer (30 von 78) die Werte im Sinne des Gewaltpräventionsprojektes verbessern. In der kleinsten Kohorte mit den ältesten Teilnehmern weisen beim Katamnesetest hingegen 18 von 27 Schülern gestiegene Indexwerte auf: Hier können sich insgesamt nur 9 Teilnehmer im positiven Sinne steigern. Die jüngste Alterskohorte birgt entsprechend den größten Anteil (43%) solcher, die ihre Ausgangswerte binnen acht Wochen verbessern. Dennoch überwiegen diejenigen, deren Aggressionslegitimationsindex steigt und bedingen durch die Wachstumsintensität im Verhältnis zur Intensität der sinkenden Werte den oben genannten Mittelwertsanstieg von über 5%.

Noch detailliertere Betrachtungen lässt die Aufspaltung der Stichprobe in die vier untersuchten Klassenstufen zu und bestätigt damit die oben beschriebenen Ergebnisse: Zwischen der sechsten und der siebten Klasse findet im Mittel über alle drei Testzeitpunkte ein äußerst prägnanter Anstieg der Bereitschaft zu Gewalthandlungen statt (um 29%), der, mit Ausnahme der Präterhebung bei den Schülern der Klasse acht, erst in den neunten Klassen wieder sichtbar absinkt.

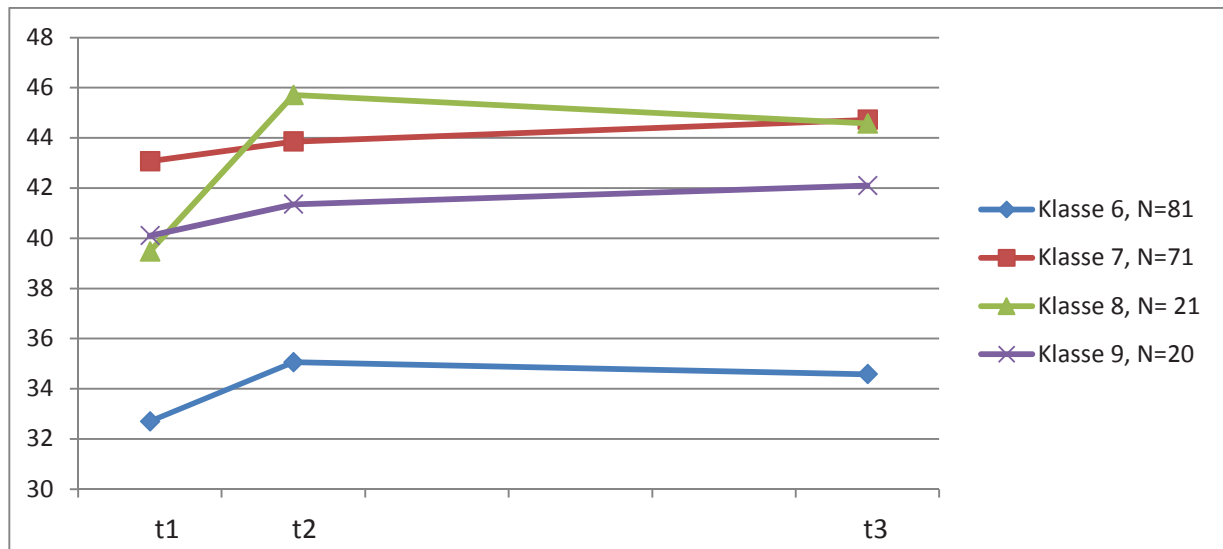


Abbildung 29: Entwicklung der Aggressionslegitimation nach Klassenstufen getrennt

Die viergliedrige Aufspaltung der Stichprobe macht den sprunghaften Anstieg zwischen dem zwölften und vierzehnten Lebensjahr noch deutlicher als die Unterteilung in Altersgruppen, bei denen die elf- und zwölfjährigen Schüler gemeinsam betrachtet wurden (Abbildung 29). Die Differenz zwischen den jüngsten (Elf- bis Zwölfjährige bzw. Schüler der sechsten Klasse) und den nächst älteren Schülern (Dreizehn- bis Vierzehnjährige bzw. Schüler der siebten Klasse) stieg von 25% (Altersgruppen) auf über 28% (Klassenstufen).

Hypothese 3.1: *Jüngere Schüler zeigen einen stärkeren Rückgang der Aggressionsbereitschaft als ältere Schüler.*

Wie infolge der vorangegangenen Ergebnisse zu erwarten, muss auch diese Hypothese falsifiziert werden. Die jüngste Schülerkohorte birgt zwar den größten Anteil derer, die abschließend einen gesunkenen Aggressionslegitimationsindex aufweisen, aber es überwiegen diejenigen, deren Werte ansteigen und den vorliegenden angestiegenen Mittelwert bedingen.

Die Berechnung der standardisierten Mittelwertsdifferenz zur Effektmessung der tatsächlich eingetretenen Entwicklungen ($d_{AL,11-12} = 0,15$; $d_{AL,13-14} = 0,21$; $d_{AL,15-17} = 0,24$) belegt die statistische Bedeutsamkeit der zunehmenden Werte für die Alterskohorten der 13 bis 14 sowie der 15 bis 17 Jahre alten Schüler. Im Vergleich der Entwicklungen zeigt sich lediglich, dass der Zuwachs bei der mittleren Altersgruppe am stärksten und bei den jüngsten Probanden am geringsten ausgeprägt ist.

7.3.2 Alter und Gewalthäufigkeit

Die Aufspaltung der Stichprobe in die bereits genannten Altersgruppen zeigte bei den Entwicklungsrichtungen für Gewalthäufigkeit ebenfalls kaum Unterschiede zur oben beschriebenen Gesamtstichprobe. Der Vergleich der Erhebungszeitpunkte eins und drei zeigt durchweg einen Anstieg der Werte und somit eine gestiegene Aggressionshäufigkeit aller Altersgruppen im arithmetischen Mittel (Abbildung 30). Lediglich die Gruppe der jüngsten Teilnehmer zeigte einen kleinen Abfall der Werte zwischen dem Post- und dem Katamnesetest, der jedoch den vorangegangenen Anstieg nicht nivellieren kann.

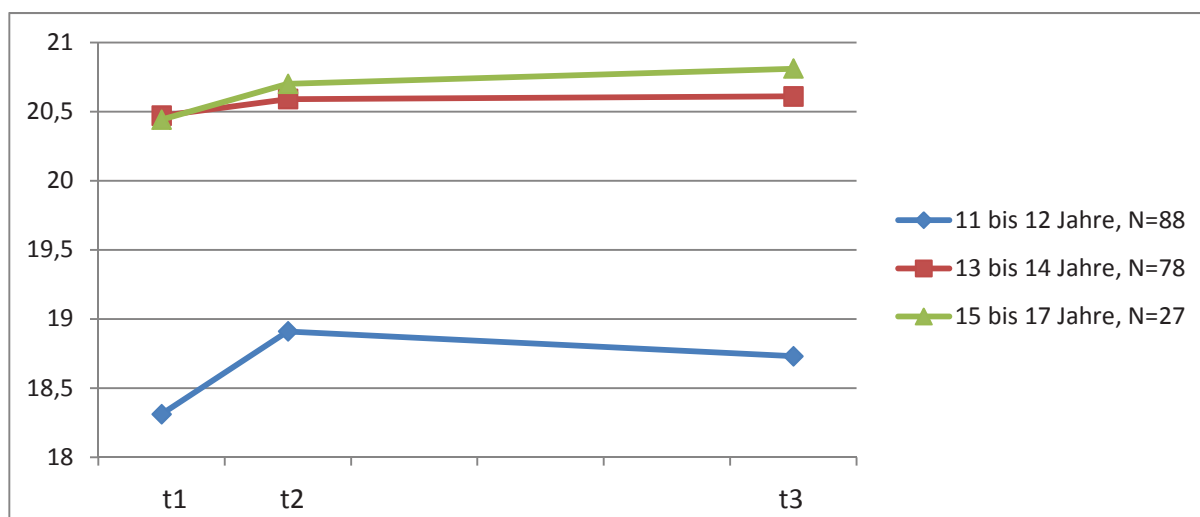


Abbildung 30: Entwicklung der Gewalthäufigkeit nach Altersgruppen getrennt

Eminent wird in dieser Grafik erneut der deutlich ausfallende Unterschied in der Gesamthäufigkeit der angegebenen Gewalthandlungen zwischen der jüngsten Gruppe, die mit durchschnittlich 10,2% (1.9 Skalenpunkten) unterhalb der Dreizehn- und Vierzehnjährigen sowie 10,7% (2.0 Skalenpunkten) unter der ältesten Gruppe liegen (Tabelle 15). Dies entspricht den Ergebnissen repräsentativer Studien (z.B. von Hurrelmann/Bründel 2007; Forschungsgruppe Schulevaluation 1998; Fuchs et al. 2005; Tillmann et al. 2000).

In diesem sprunghaften Anstieg der Werte nach dem zwölften Lebensjahr zeigt sich zudem bereits deutlich die zu erwartende positive Korrelation zur Aggressionslegitimation, welche im Anschluss an die vorrangigen Evaluationsergebnisse noch gesondert behandelt wird.

Tabelle 15: Mittelwerte und Standardabweichungen der Gewalthäufigkeit in den verschiedenen Altersgruppen

Mess- zeitpunkt	11 bis 12 Jahre (N=88)		13 bis 14 Jahre (N=78)		15 bis 17 Jahre (N=27)	
	aM (\bar{x})	SD (s)	aM (\bar{x})	SD (s)	aM (\bar{x})	SD (s)
t1	18.31	2.43	20.47	3.05	20.44	3.12
t2	18.91	2.88	20.59	3.65	20.70	2.43
t3	18.73	3.16	20.61	2.94	20.81	2.82

Die Effektstärken, gemessen zwischen dem Prä- und dem Katamnesetest ($\bar{x}_{t1GH} - \bar{x}_{t3GH}$), bewegen sich insgesamt in einem sehr niedrigen Bereich: Die jüngsten Probanden steigerten ihren Mittelwert binnen acht Wochen um 2,3%; der Effekt bewegt sich mit $d = 0,15$ ($r = 0,075$) in einem sehr geringen Bereich. Die 13- bis 14-jährigen Teilnehmer (Steigerung des arithmetischen Mittels um 0,7%) schnitten mit $d = 0,1$ ($r = 0,052$) ebenfalls in einem nicht repräsentativen Effektbereich ab, die älteste untersuchte Gruppe (Steigerung um 1,8%) zeigte eine dazwischen liegende Effektstärke von $d = 0,13$ ($r = 0,063$). Auch für die Gewalthäufigkeit wurde somit ein ansteigender Effekt in allen drei Altersgruppen gemessen, auch wenn dieser nach den Konventionen von Cohan (1988) nicht als praktisch bedeutsam bezeichnet werden kann.

Die gegebenen Standardabweichungen zeigen keine deutlichen Unterschiede zwischen den jüngsten und ältesten Schülern. Lediglich die mittlere Altersgruppe weist eine etwas höhere Standardabweichung auf.

Unabhängig von der Gesamthöhe der Mittelwerte und den berechneten Effektstärken wird bei einem Blick auf die Häufigkeitsverteilungen auch im Bereich der Gewalthäufigkeit die verhältnismäßig große Entwicklungshomogenität der ältesten Kohorte offenkundig (Abbildung 31). Ebenfalls parallel zur Dispositionsebene ist die relative Verteilung der beiden jüngeren Stichproben: Bei den Jüngsten wird der größte Anteil derer gemessen, die sinkende Werte erbrachten, die mittlere Altersgruppe behält hier ihre Zwischenposition.

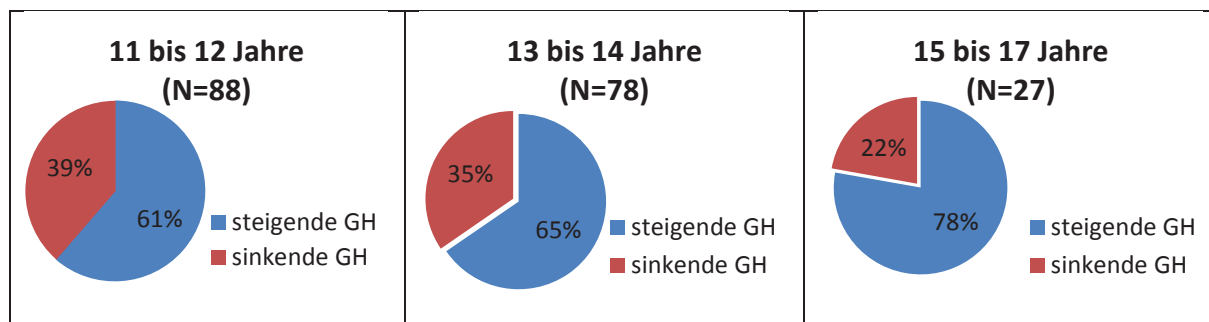


Abbildung 31: Vergleich der Entwicklungstendenzen der Gewalthäufigkeit nach Alterskohorten getrennt

Obgleich sich die beschriebenen prozentualen Steigerungen der Mittelwerte im Verhaltensbereich wesentlich geringer darstellen als bei der Aggressionslegitimation (hier sei erneut auf den Einfluss der höheren Reliabilität verwiesen), fallen die Häufigkeitsverteilungen aller drei Stichproben deutlicher aus. Im Falle der 15 bis 17 Jahre alten Teilnehmer verschlechtern 21 der 27 Teilnehmer ihre Werte mit einem abschließenden Minus von 1,8% des Ausgangswertes. Die mittlere Altersgruppe kann in 27 Schüler mit sinkender und 51 mit steigender Gewalthäufigkeit aufgeteilt werden, wobei deren Steigerung in einem Minimalbereich liegt, während die Kohorte der Jüngsten mit der ausgeprägtesten Gesamtsteigerung von 2,3% gleichzeitig die wenigsten Einzelpersonen mit steigenden Werten enthält. Letzteres weist, im Vergleich zu den beiden älteren Gruppen, auf eine besonders starke Steigerung der wenigen Teilnehmer mit steigenden Werten hin.

Insgesamt ansteigende Ergebnisse zeigen auch die in Klassenstufen unterteilten Stichproben, wobei die Entwicklungsverläufe der sechsten und siebten Klasse denen der jüngsten und mittleren Altersgruppen entsprechen (s. Abbildung 32). Für die Klassen acht und neun zeigt das Diagramm einen gegenläufigen Verlauf beim Posttest einen Tag nach der Projektdurchführung. So steigt die Gewalthäufigkeit bei den Achtklässlern zunächst deutlich an und sinkt nach acht Wochen wieder ab, während die Schüler der neunten Klassen bei der Posterhebung signifikant niedrigere Werte erreichen, die beim Katamnesetest jedoch über den Ausgangswert hinaus steigen.

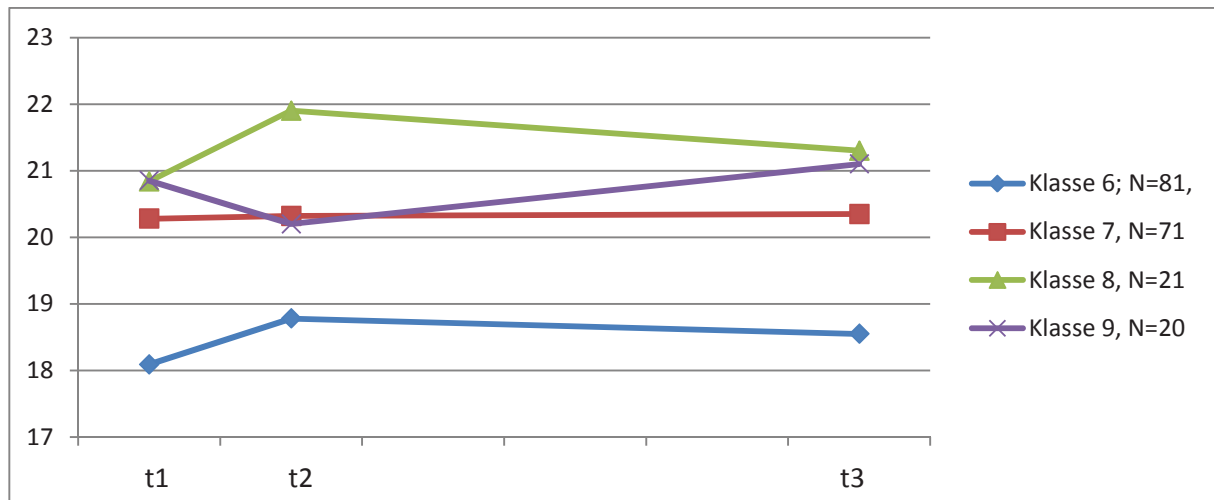


Abbildung 32: Entwicklung der Gewalthäufigkeit nach Klassenstufen getrennt

Der Gesamtverlauf der Gewalthandlungen von der sechsten bis zur neunten Klasse entspricht weitgehend dem auf Dispositionsebene, wobei die Schüler der siebten Klasse hier noch durchweg unter dem Niveau der Achtklässler liegen, die bei der Untersuchung den Höhepunkt der Gewalthäufigkeit markieren. Auch im Vergleich zu den Altersgruppen wird die Zwischenstellung der Schüler siebter Klassen erkennbar: Die über alle drei Testzeitpunkte gemittelten Werte steigen von Klasse sechs zu Klasse sieben um 11,2% und von Klasse sieben zu Klasse acht erneut um 4,9%. Erst zwischen Klasse acht und Klasse neun lässt sich wieder ein Rückgang der Gewalthandlungen um 3% konstatieren.

Hypothese 3.2: *Jüngere Schüler zeigen einen stärkeren Rückgang des gewalttätigen Verhaltens als ältere Schüler.*

Die Hypothese muss falsifiziert werden. Wenngleich die Altersgruppe der elf- und zwölfjährigen Schüler sowie die der Sechstklässler bei der Bemessung der Gewalthäufigkeit mit über 10% deutlich unterhalb der Ergebnisse der älteren Probanden liegt und zudem ihr Anteil an Einzelpersonen, die ihre Werte verbessern können, am höchsten ist, bemisst sich die Effektstärke des gemittelten Zuwachses zwischen der Prä- und der Katamneseerhebung mit $d = 0,15$ sogar am stärksten. Da es sich bei den errechneten Effektstärken jedoch durchweg um sehr geringe Ausprägungen handelt, die nach Cohen (1988) nicht als bedeutsam klassifiziert werden können, ist diese Differenzierung nicht als sinnvoll zu erachten.

7.3.3 Alter und Empathie

Der Einfluss des Lebensalters offenbart sich hier insbesondere in der differenten Stellung und Entwicklung der 13 bis 14 Jahre alten Kinder im Gegensatz zu den jüngeren und älteren Teilnehmern des Projektes, wie in Abbildung 33 visualisiert. Im Gegensatz zu den anderen Altersgruppen zeigen sie zudem einen konstanten Rückgang der Empathiewerte, was auf Grund des vergleichsweise niedrigen Gesamtniveaus besonders auffällig ist.

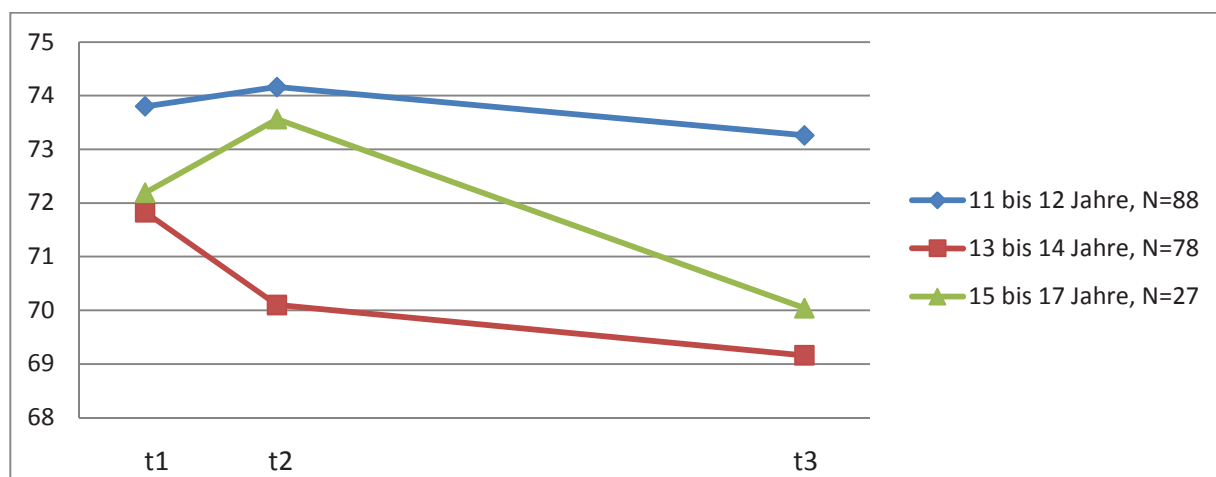


Abbildung 33: Entwicklung der Empathie nach Altersgruppen getrennt

Über alle drei Testzeitpunkte gemittelt, schneidet die mittlere Altersgruppe im Bereich Empathie 4,6% niedriger ab als die jüngsten Teilnehmer und 2,5% geringer als die ältesten Schüler. Die Empathiewerte der Elf- und Zwölfjährigen sind demgemäß die höchsten im Rahmen dieser Erhebung sowie diejenigen mit den geringsten Abweichungen über den Untersuchungsverlauf.

Bei der jüngsten und ältesten Gruppe verläuft die Entwicklung, anders als bei der bereits beschriebenen mittleren Altersgruppe, jeweils zunächst in die erwünschte Richtung, bei der Katamneseerhebung ist in beiden Fällen jedoch ein Abstürzen der Werte bis unter den Ausgangswert festzuhalten. Die genauen Mittelwerte und Standardabweichungen sind der Tabelle 16 zu entnehmen.

Tabelle 16: Mittelwerte und Standardabweichungen der Empathie in den verschiedenen Altersgruppen

Messzeitpunkt	11 bis 12 Jahre (N=88)		13 bis 14 Jahre (N=78)		15 bis 17 Jahre (N=27)	
	aM (\bar{x})	SD (s)	aM (\bar{x})	SD (s)	aM (\bar{x})	SD (s)
t1	73.80	3.55	71.83	5.95	72.19	5.68
t2	74.16	4.01	70.10	6.91	73.56	5.23
t3	73.26	5.74	69.16	7.74	70.04	7.57

Die Effektstärke der Gesamtentwicklungen ($\bar{x}_{t1GH} - \bar{x}_{t3GH}$) ist gemäß den Verläufen bei der mittleren Altersgruppe (Abnahme um 3,7%) mit $d = 0,39$ ($r = 0,19$) am deutlichsten ausgeprägt. Nach Cohan (1988) ist dies als ein kleiner bis mittlerer Effekt einzuordnen. Der Effekt bei den jüngsten Teilnehmern (Abnahme um 0,7%) stellt sich mit $d = 0,11$ ($r = 0,057$) als nicht bedeutsam heraus. Bei den 15- bis 17-jährigen liegt der Effekt mit $d = 0,33$ ($r = 0,16$) erneut in einem kleinen bis mittleren Bereich. Sie verlieren bis zum letzten Testdurchlauf insgesamt 3% ihres Ausgangswertes.

Die Standardabweichungen zeigen, dass die ohnehin heterogenste Gruppe der 13 bis 14 Jahre alten Schüler sich infolge des Projektes immer weiter voneinander wegbewegt. Gleiches gilt auch für die Elf- bis Zwölfjährigen, die allerdings insgesamt eine deutlich niedrigere Streuung aufweisen. Die älteste Gruppe zeigt hier keinen klaren Trend. Die Werte rücken im direkten Anschluss auf das Projekt zunächst zusammen, um acht Wochen später eine deutlich höhere Streuung erkennen zu lassen.

Die Kuchendiagramme (Abbildung 34) zur Häufigkeitsverteilung der sinkenden und steigenden Werte einer jeden Alterskohorte geben zunächst ein unerwartetes Bild ab. So zeigt sich die eben noch als sehr weit gestreut beschriebene Gruppe der 13 und 14 Jahre alten Schüler überraschend homogen: 57 der 78 Probanden der Kohorte schließen mit einem gesunkenem Empathiewert ab und senken den Mittelwert, abgeschwächt durch die angestiegenen Werte der übrigen 21 Teilnehmer, um die genannten 3,7%. Eine solche Kombination ermöglicht Schlussfolgerungen in Bezug auf die Intensität der Entwicklungen, die in dieser Altersgruppe in beide Richtungen sehr ausgeprägt sein muss.

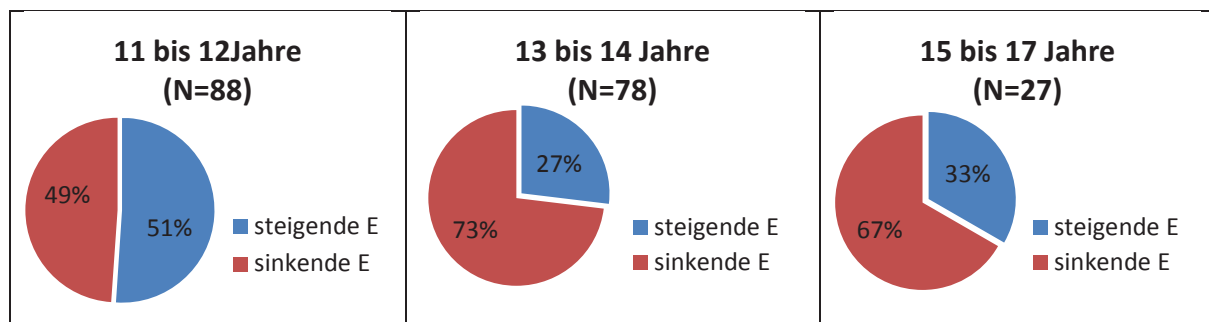


Abbildung 34: Entwicklungstendenzen von Empathie nach Alterskohorten getrennt

Aber auch die linke Grafik liefert eine interessante Aussage: So zeigt sich trotz des Absinkens der Mittelwerte der jüngsten Teilnehmer zum Katamnesezeitpunkt eine geringe Mehrheit derjenigen (45 von 88), die sich in die entgegengesetzte Richtung entwickeln. Im Zusammenhang mit der Standardabweichung und den Mittelwerten (Tabelle 16) kann hier also von eher niedrigen oder aber sehr gleichmäßig in beide Richtungen ausschlagenden Abweichungsintensitäten ausgegangen werden. Das Diagramm der ältesten Teilnehmer zeigt keine besonderen Auffälligkeiten: Die überwiegende Anzahl der Probanden mit sinkendem Empathieindex (18 von 27) verifiziert den um 3% gefallen Mittelwert. Angemerkt sei, dass an dieser Stelle der vorübergehende Anstieg der Werte zum Postzeitpunkt keine Beachtung findet.

Die Analyse der klassenspezifischen Stichproben bestätigt die vorangehend beschriebenen Häufigkeitsverteilungen der Altersgruppen. Auch hier zeigt sich sowohl für die niedrigste als auch die höchste Klassenstufe ein Anwachsen der Empathiewerte im direkten Anschluss an das Gewaltpräventionsprojekt in Verbindung mit einem deutlicher ausgeprägten Abfall der Werte zum Katamnesezeitpunkt (Abbildung 35) sowie ein konstanter Rückgang der insgesamt eher niedrigen Mittelwerte für die Klassenstufen sieben und acht.

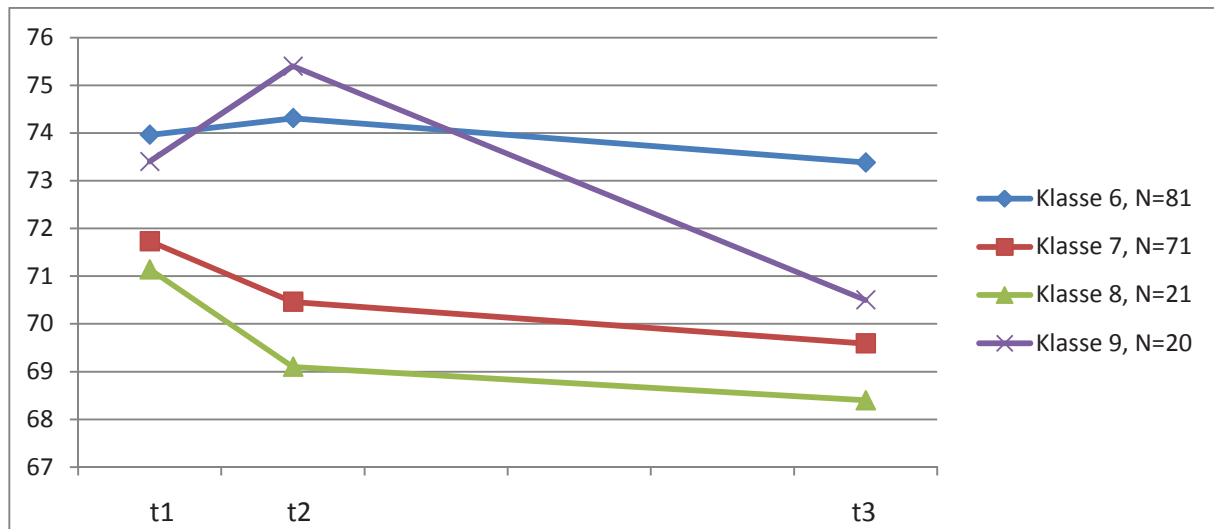


Abbildung 35: Entwicklung der Empathie nach Klassenstufen getrennt

Im Mittel der drei Testdurchläufe weisen auch hier die jüngsten Teilnehmer der vier Stichproben die höchsten Werte für Empathie auf, wobei die Schüler der Klasse neun nur gut 1% darunter liegen, was auf den deutlichen Abfall bei den Mittelwerten der letzten Datenerhebung zurückzuführen ist. Gleichzeitig entspricht diese Differenz etwa dem Unterschied bei der Präbefragung. Zwischen den Klassen sechs und sieben liegt die Differenz der Mittelwerte bei 4,5% und vergrößert sich bis Klasse acht um weitere 1,5%. Zusammengefasst zeigt sich ein Nachlassen empathischer Fähigkeiten im Rahmen dieser Untersuchung von Klasse sechs bis acht, auf das in Klasse neun ein Wiederanstieg folgt.

Hypothese 3.3: *Jüngere Schüler zeigen einen stärkeren Zuwachs an Empathie als ältere Schüler.*

Auch wenn die jüngsten Schüler mit den höchsten Ergebnissen im Bereich Empathie abschneiden und wie bereits bei den zuvor dargestellten Parametern die größten (hier mit 51% sogar überwiegenden) Anteile an positiven Entwicklungen enthalten, zeigt ihre Entwicklungskurve im Mittel keinen dauerhaften Zuwachs an Einfühlungsvermögen. Somit muss die Hypothese verworfen werden.

Allerdings lässt sich bei ihnen mittels Errechnung der Effektstärke als einzige der Alterskohorten auch keine statistische Bedeutsamkeit eines gegenteiligen Effekts bestätigen. Bei den beiden anderen Stichproben muss die Bedeutsamkeit der sinkenden Empathiewerte

mit $d_{E,13-14} = 0,39$ für die Stichprobe der mittleren und $d_{E,15-17} = 0,33$ für die der ältesten allerdings bestätigt werden.

7.3.4 Alter und prosoziales Verhalten

In Übereinstimmung mit den Ergebnissen aus dem Bereich Empathie stellt sich auch beim prosozialem Verhalten die jüngste Gruppe als die ‚stärkste‘ heraus: In allen drei Testdurchläufen sind deren Mittelwerte höher als die der anderen beiden Altersgruppen (Abbildung 36). Neben dem positiven Vergleich mit der Dispositionsebene zeigt die Gegenüberstellung des prosozialem Verhaltens mit der Gewalthäufigkeit einen gegenläufigen Trend im Bereich der ontogenetischen Entwicklung. Die mittlere Altersgruppe zeigt diesbezüglich insgesamt die niedrigsten Werte, im Bereich der Gewalt hingegen die höchsten.

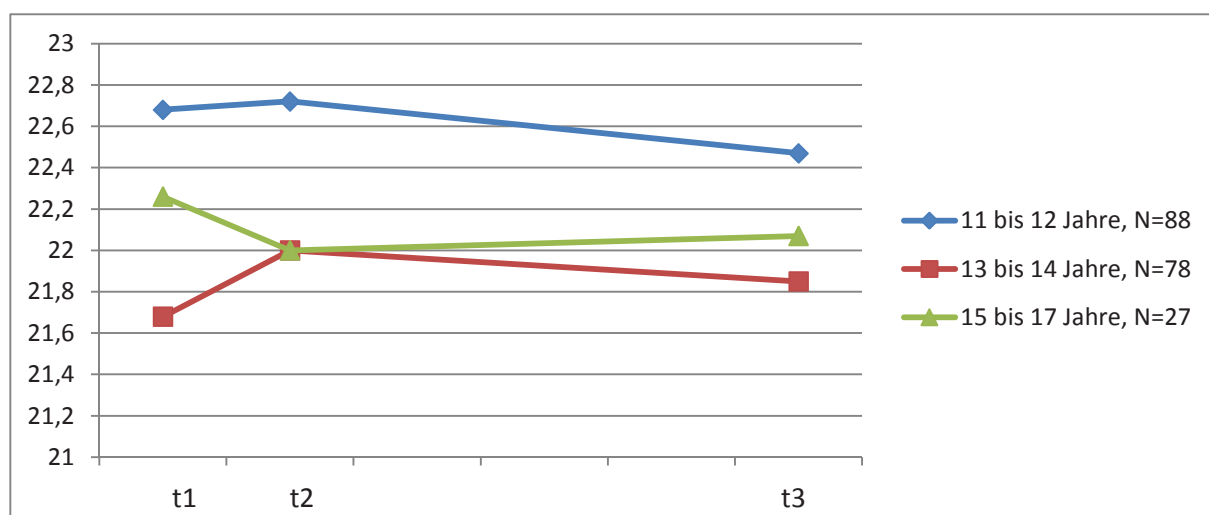


Abbildung 36: Entwicklung des prosozialem Verhaltens nach Altersgruppen getrennt

Die gemittelten Werte über alle drei Testzeitpunkte sinken von der jüngsten zur mittleren Stichprobe um 4,5% ab und steigen im Alter von 15 bis 17 Jahren wieder um 1,2% an.

Die Entwicklungsverläufe über die drei Erhebungszeitpunkte der altershomogenen Stichproben zeigen sich bei den elf und zwölf Jahre alten Kindern ähnlich wie bei der mittleren Altersgruppe, mit dem Unterschied, dass die zweitgenannte beim Katamnesetest Werte über denen der Starterhebung aufweist und somit insgesamt eine erwünschte Veränderung kennzeichnet (Tabelle 17). Die Gruppe der 15- bis 17-jährigen zeigt umgekehrt

einen gesunkenen Wert zur Posterhebung, der jedoch acht Wochen später wieder ein leichtes Anwachsen erkennen lässt.

Tabelle 17: Mittelwerte und Standardabweichungen des prosozialen Verhaltes in den verschiedenen Altersgruppen

Messzeitpunkt	Elf bis Zwölf Jahre (N=88)		13 bis 14 Jahre (N=78)		15 bis 17 Jahre (N=27)	
	aM (\bar{x})	SD (s)	aM (\bar{x})	SD (s)	aM (\bar{x})	SD (s)
t1	22.68	1.71	21.68	2.07	22.26	2.03
t2	22.72	1.73	22.00	2.00	22.00	1.80
t3	22.47	2.10	21.85	2.14	22.07	1.92

Für die standardisierten Mittelwertsdifferenzen und die Gesamtentwicklungen ($\bar{x}_{t1P} - \bar{x}_{t3P}$) bedeutet dies Folgendes: Die Elf- und Zwölfjährigen weisen zum Ende der Untersuchung ein um 0,9% gesunkenes Ergebnis im Bereich des prosozialen Verhaltens auf, mit einer errechneten Effektstärke von $d = 0,11$ ($r = 0,055$). Die mittlere Kohorte steigert ihren Ausgangswert um 0,8% und besitzt mit $d = 0,08$ ($r = 0,040$) ebenfalls keine statistische Aussagekraft. Dies entspricht auch den Ergebnissen der ältesten Teilnehmer mit $d = 0,1$ ($r = 0,049$), welche insgesamt um 0,9% nachlassen.

Die Standardabweichungen ergaben im Alter von 13 bis 14 Jahren die höchsten Werte, die Einzelwerte weichen somit am weitesten voneinander ab. Über die drei Erhebungszeitpunkte bleibt die Streuung dabei recht konstant. Auch bei den ältesten Teilnehmern liegen die Standardabweichungen eher nahe beieinander, wobei ein leichtes Annähern der Einzelwerte nach dem Projekt zu vermerken ist. Bei den jüngsten Probanden zeigt sich hingegen ein Auseinanderdriften der Einzelwerte, insbesondere zwischen der Post- und der Katamneseerhebung.

Die Erfassung des prosozialen Verhaltens erbringt erstmals eine Häufigkeitsverteilung der jüngsten Teilnehmer, die einen geringeren Anteil erwünschter Entwicklungsverläufe als bei den beiden älteren Kohorten aufzeigt (Abbildung 37). Zudem fällt auf, dass sich trotz der positiven Entwicklung der Mittelwerte der 13 bis 14 Jahre alten Schüler der mit 63%

überwiegende Teil in die unerwünschte Richtung bewegt. Insofern kann auch in diesem Fall, wie bereits die Standardabweichung andeutet, von höheren Entwicklungsintensitäten der einzelnen Testpersonen dieses Alters im Bereich des prosozialen Verhaltens ausgegangen werden.

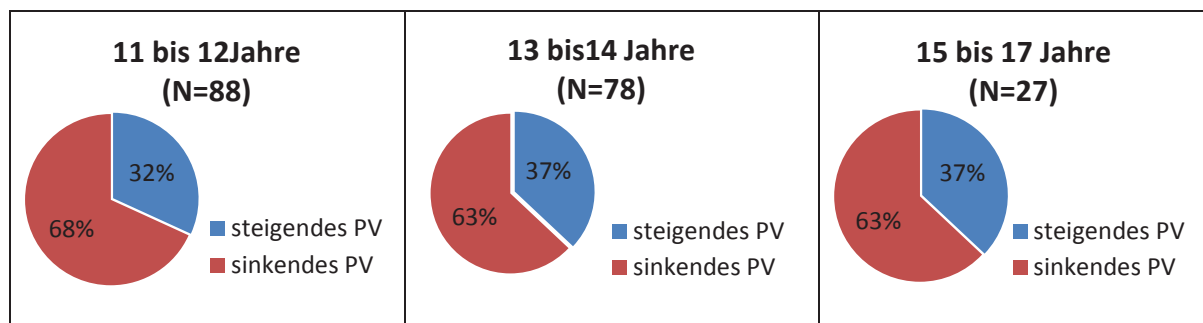


Abbildung 37: Entwicklungstendenzen des prosozialen Verhaltens nach Alterskohorten getrennt

Die ältesten Teilnehmer, deren Verhältnis (10/17) hier weitgehend dem der mittleren (29/49) entspricht, entwickeln ihre Mittelwerte hingegen in Übereinstimmung zum Schaubild und zur Steigerungsrate der Jüngsten in die entgegengesetzte und somit in die unerwünschte Richtung (Abnahme um 0,9%). Bei gleicher Steigerungsrate unterscheidet sich wiederum die Häufigkeitsverteilung der mittleren und ältesten Kohorte. Bei den erstgenannten trägt der größere Teil nicht zum Endergebnis bei, sondern zeigt sinkende Werte. Entsprechend stärker ausgeprägt müssen hier die Effekte bei denjenigen sein, die steigende Werte erreichten, da diese den ansteigenden gemittelten Wert der mittleren Stichprobe bestimmen.

Ontogenetisch entspricht die Entwicklung über die Klassenstufen weitgehend der Genese im Verlauf der Altersgruppen. Wie bereits im Bereich der Gewalthäufigkeit nehmen die Schüler der siebten Klassen auch beim prosozialem Verhalten eine Zwischenstellung ein (Abbildung 38). Während die Häufigkeit aggressiven Verhaltens in der achten Klasse ihren Höhepunkt erreicht, ist die gemessene Ausprägung des prosozialen Verhaltens hier an einem Tiefpunkt angelangt. Dennoch wird im Vergleich zu den klassenüberschneidenden Altersgruppen keine höhere maximale Differenz erreicht. Die Ergebnisse der Teilnehmer der achten Klassen liegen, über alle drei Testzeitpunkte gemittelt, 4,3% unter denen der Sechstklässler.

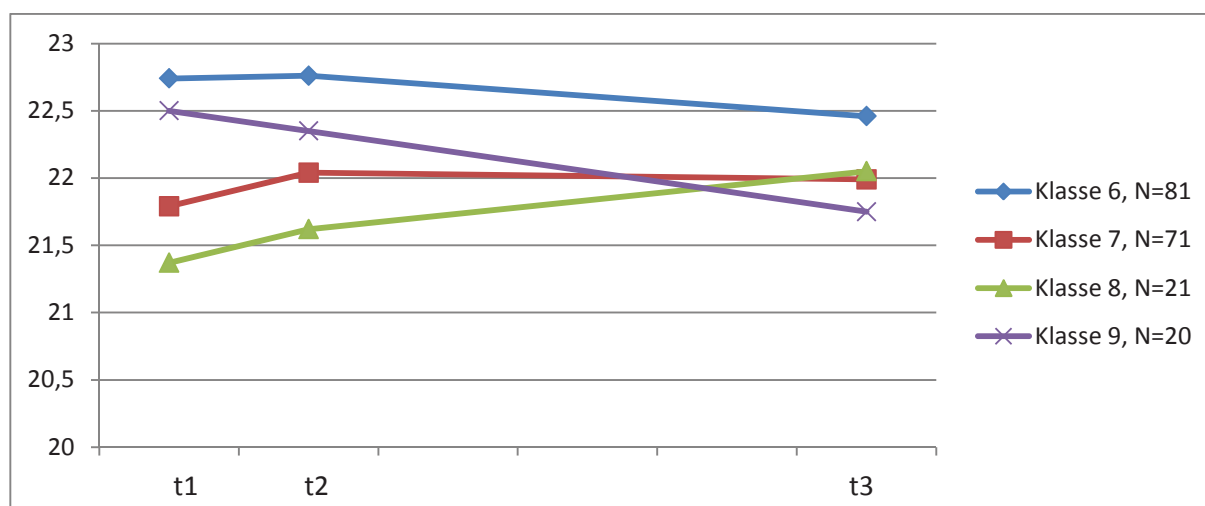


Abbildung 38: Entwicklung des prosozialen Verhaltens nach Klassenstufen getrennt

Hinsichtlich der Entwicklung im Studienverlauf sticht erneut die Stichprobe der Schüler achter Klassen heraus. Als einzige Kohorte zeigen sie eine konstant positive Entwicklung und somit ein stetiges Anwachsen der Werte. Eine gegenteilige Entwicklung wird bei den Mittelwerten der Neuntklässler erkennbar. Trotz einem um 5,3% höheren Startwert liegen diese zum Ende der Studie 1,4% unter den Ergebnissen aus den achten Klassen. Die Schüler der Klassen sechs und sieben zeigen beim Posttest Ergebnisse, die im Mittel über den Ausgangswerten liegen. Zum Katamnesezeitpunkt sinken die Werte beider Kohorten jedoch erneut ab und verbleiben nur bei den Schülern aus Klasse sieben insgesamt in einem höheren Bereich als zu Beginn der Untersuchung. Auffällig ist zudem, dass in Abhängigkeit vom Ausgangswert die eher hoch angesiedelten Gruppen tendenziell sinken, hingegen die auf einem niedrigeren Level startenden Klassen eher steigen und somit eine Annäherung auf Ebene der Gesamtstichprobe stattfindet. Zum letzten Testzeitpunkt verdichten sich entsprechend die Werte. Insgesamt zeigt die zusätzliche Unterteilung in klassenkonforme Stichproben zwei Gruppen, die abschließend geringere Werte erlangen, und zwei Gruppen, die von dem Projekt in erwünschter Weise profitieren.

Hypothese 3.4: *Jüngere Schüler zeigen einen stärkeren Zuwachs an prosozialem Verhalten als ältere Schüler.*

Die Hypothese muss falsifiziert werden: Die jüngsten Schüler zeigen im Mittel keinen Zuwachs an prosozialem Verhalten zwischen dem Prä- und dem Katamnesezeitpunkt. Die Häufigkeitsverteilung macht darüber hinaus deutlich, dass sich unter ihnen sogar der größte

Anteil aller untersuchten Teilnehmer befindet, deren prosoziales Verhalten abschließend mit gesunkenen Werten gemessen wurde.

Die Ergebnisse der mittleren Altersgruppe sowie die der Teilnehmer siebter Klassen lassen als einzige Stichproben insgesamt einen Zuwachs des erwünschten Verhaltens erkennen. Allerdings kann weder dieser Wert (mit $d_{p,13-14} = 0,08$) noch die sinkenden Werte der anderen Kohorten (mit $d_{p,11-12} = 0,11$ bzw. $d_{p,15-17} = 0,10$) als statistisch bedeutsam gelten.

7.4 Geschlechtsspezifische Effekte und Entwicklungen

Das Geschlecht als entscheidender Einflussfaktor bei der Ausübung und Interpretation von Gewalt spielt im Rahmen der Aggressionsforschung eine zentrale Rolle. Sei es hormonell, evolutionär oder durch (soziales) Lernen bedingt (vgl. Krahé 2001), sind es in der Regel die männlichen Personen, denen ein Großteil insbesondere des physischen Gewaltpotentials zugeschrieben wird. Wie oben bereits erörtert, entspricht die These, dass die „häufigsten physischen Gewalthandlungen an bzw. in Schulen [...] von 12- bis 15-jährigen männlichen Schülern begangen“ (Hurrelmann/Bründel 2007, S.67) werden, dem wissenschaftlichen Kanon (vgl. u.a. Forschungsgruppe Schulevaluation 1998; Fuchs et al. 2005; Tillmann et al. 2000).

Anders verhält es sich beim Forschungsgegenstand Empathie. Hier kann nicht von einem Konsens gesprochen werden, vielmehr gibt es unterschiedliche Theorien, was den Einfluss des Geschlechtes auf die Fähigkeit zur Empathie angeht, und einen eher geringen Fundus an Forschungsarbeiten, die sich geschlechtsbedingten Unterschieden widmen (einen Überblick bieten u.a. Bischof-Köhler 2006; Peterman et al. 2004).

Gleiches gilt im Bereich des prosozialen Verhaltens. Obgleich insgesamt mehr Veröffentlichungen über die Auswirkungen des Geschlechtsunterschiedes vorliegen, sind deren Ergebnisse bislang widersprüchlich. So konnten einige Studien eine tendenziell höhere Hilfsbereitschaft bei Mädchen feststellen (z.B. Kienbaum 1993; 2003; Eisenberg/Fabes 1998), andere Untersuchungen erbrachten jedoch Ergebnisse, die gar keinen Unterschied oder einen Vorteil zugunsten der männlichen Probanden ergaben (Eagly/Crowley 1986 zit. nach Huber 2006; Latané/Dabbs 1975 zit. nach Bierhoff 2010). Mögliche Gründe hierfür wurden oben bereits diskutiert.

Es sei drauf hingewiesen, dass anders als in den übrigen Abschnitten im Rahmen dieses und des folgenden Abschnitts aus inhaltlichen Gründen auf eine Diversifikation der Begriffe Schülerin und Schüler zurückgegriffen wird.

7.4.1 Geschlecht und Aggressionsbereitschaft

Die Besonderheit der folgenden Ergebnisbeschreibungen ist, dass sich mit Hilfe der Geschlechterdifferenzierung erste positive Wirkungen des Projektes auf die Entwicklung der Aggressionslegitimation bei einem geschlechtsspezifisch extrahierten Anteil der Gesamtstichprobe erkennen lassen: So nimmt der Wert für Aggressionslegitimation der weiblichen Teilnehmer, anders als bei den untersuchten Jungen und den zuvor beschriebenen Stichproben, insgesamt ab, auch wenn ein minimaler Wiederanstieg zum Katamnesezeitpunkt zu vermerken ist (s. Abbildung 39). Zu einem vergleichbaren Ergebnis, bei dem ebenfalls nur für die weiblichen Teilnehmer ein gewünschter Effekt bestätigt werden konnte, kamen Schick und Cierpka (2002 a, b) bei der Evaluation des Faustlos-Curriculums.

Gleichwohl fällt auf, dass die Differenz zwischen Ausgangs- und Endwert bei der erwünschten Entwicklung der Mädchen wesentlich geringer ist, als die Steigerung der Aggressionslegitimation bei den männlichen Probanden erkenntlich wird.

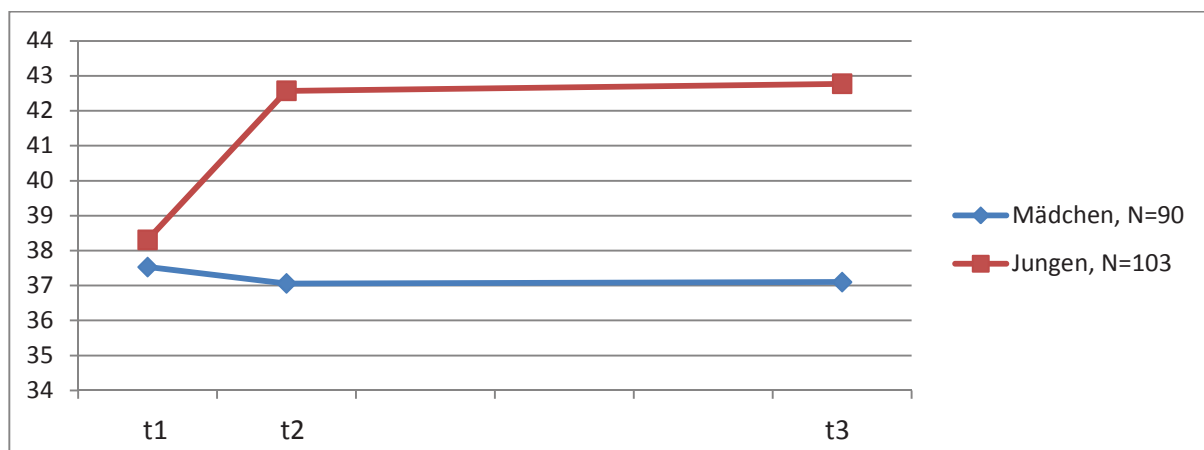


Abbildung 39: Entwicklung der Aggressionslegitimation nach Geschlecht getrennt

Der Einfluss des Geschlechts auf die Aggressionslegitimation wiegt zu Beginn der Untersuchung (t1) geringer als angenommen: Die Ausgangswerte der männlichen Vpn. liegen nur gut zwei Prozent über denen der weiblichen Teilnehmer. Die Grafik veranschaulicht

jedoch die gegensätzlichen Entwicklungsverläufe der beiden Stichproben, bei denen ebenfalls nur die Mädchen ihre Ausgangswerte verbesserten). Betrachtet man ausschließlich den Katamnesewert, erhöht sich die genannte Differenz schließlich bis auf 13,3%. Entsprechend liegen die Mädchen, über alle drei Testzeitpunkte gemittelt, knapp 10% unter den Werten den Jungen (Tabelle 18).

Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichungen der Aggressionslegitimation

Messzeitpunkt	Aggressionslegitimation			
	m (N=103)		w (N=90)	
	aM	s	aM	s
t1	38.31	10.80	37.53	11.69
t2	42.57	12.66	37.06	12.36
t3	42.77	13.06	37.10	12.75

Eine genauere Einordnung der Ergebnisse erlaubt die intraspezifische Betrachtung der Stichprobenentwicklungen ($\bar{x}_{t1AL} - \bar{x}_{t3AL}$) und deren Effektstärken (d). Die erwünschte Wirkung des Projektes bei den Mädchen entspricht einer Abnahme der Aggressionsbereitschaft um 1,2%, allerdings mit einer nicht belegbaren Effektstärke von $d_{AL, weiblich} = 0,04$ ($r = 0,017$). Zur Veranschaulichung: Die Differenz zwischen Prä- und Katamneseerhebung bei den Mädchen entspricht lediglich einem Achtundzwanzigstel der Standardabweichung. Anders verhält es sich bei den männlichen Probanden, wie bereits das Liniendiagramm (Abbildung 39) erkennen lässt. Die konstante Entwicklungsrichtung der Werte, die einen besonders starken Anstieg zwischen dem ersten und zweiten Testdurchlauf erkennen lässt, führt zu einer Gesamtzunahme von 11,6%. Demgemäß handelt es sich mit $d_{AL, männlich} = 0,37$ ($r = 0,184$) um einen kleinen bis mittleren Effekt gemäß der Cohenschen Klassifizierung (1988).

Im linken Kreisdiagramm (Abbildung 40) bestätigt sich die Schlussfolgerung aus der Errechnung der Effektstärke der Entwicklung der Mädchen. Trotz des insgesamt sinkenden Mittelwertes steigt die Aggressionslegitimation bei knapp über der Hälfte der teilnehmenden

Schülerinnen an. Daraus lässt sich jedoch ableiten, dass ein stärkerer Effekt bei denjenigen Mädchen vorliegt, die nach dem Projekt gesunkene Aggressionslegitimationswerte aufweisen.

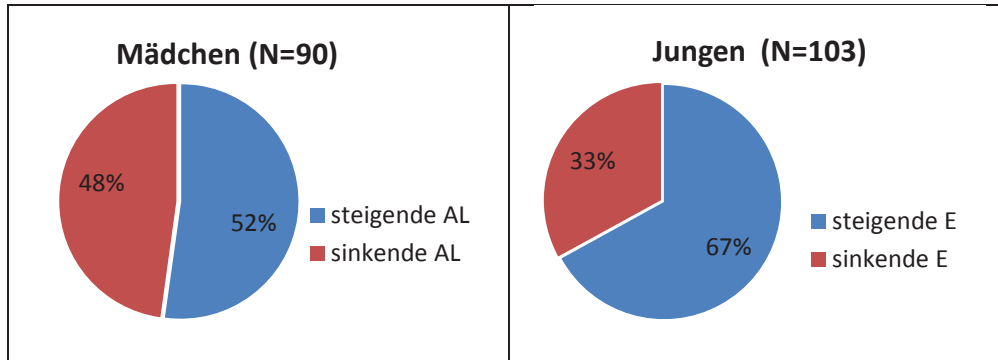


Abbildung 40: Entwicklungstendenzen der Aggressionsbereitschaft nach Geschlecht getrennt

Im Vergleich zur Häufigkeitsverteilung der Gesamtstichprobe, bei der 40% aller Teilnehmer nach dem Projekt sinkende und entsprechend 60% ansteigende Indexwerte erreichten, zeigt sich eine etwa gleichmäßige Aufspaltung: Während sich die rein weibliche Kohorte mit einem um 8% größeren Anteil in die erwünschte Richtung entwickelt, erreichen bei den Jungen 7% weniger den angestrebten Effekt. Insgesamt verringerten 43 der 90 Mädchen und 34 der 103 Jungen ihren Aggressionslegitimationsindex.

Hypothese 4.1: *Weibliche Teilnehmer zeigen einen stärkeren Rückgang der Aggressionsbereitschaft als männliche Teilnehmer.*

Die Hypothese kann mittels mehrfaktorieller Varianzanalyse bestätigt werden: Mädchen zeigten im Gegensatz zu Jungen im Mittel sinkende Werte für Aggressionslegitimation. Als Faktoren dienen hier Zeit und Geschlecht, unabhängige Variable (UV) ist die Aggressionslegitimation.

Trotz der Häufigkeitsverteilungen der einzelnen Teilnehmer belegt die mehrfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung mit $F(2, 364) = 6,64, p < .01$ einen sehr signifikanten Interaktionseffekt von Zeit und Geschlecht auf die Variable Aggressionslegitimation. Somit kann für die Population von einem gegenteiligen Effekt des Gewaltpräventionsprojektes auf die Geschlechter in Bezug auf die Variable Aggressionsbereitschaft ausgegangen werden.

Auch hier soll über die Entscheidung der statistischen Bedeutsamkeit hinweg nicht das Maß der praktischen Bedeutsamkeit anhand der Effektstärken außen vor gelassen werden. Wie oben beschrieben, ist der sinkende Trend für die Variable Aggressionsbereitschaft nach Cohen (1988) bei den Mädchen mit $d_{AL, weiblich} = 0,04$ äußerst gering und kann die Bedeutsamkeit des Ergebnisses somit nicht bestätigen, der ansteigende Trend bei den Jungen entspricht hingegen mit $d_{AL, männlich} = 0,37$ nach Cohens Klassifizierung (1988) einem kleinen bis mittleren Effekt.

7.4.2 Geschlecht und Gewalthäufigkeit

Der Einfluss des Geschlechts auf die Häufigkeit ausgeübter Gewalt entspricht etwa der Wirkung desselben auf die Aggressionslegitimation: Die untersuchten Schülerinnen liegen im Mittel deutlich unter den Werten der Schüler und weisen im Gesamtverlauf der Studie erneut einen gegensätzlichen Entwicklungstrend auf (Abbildung 41). Zudem wird auch hier bereits im Diagramm deutlich, dass die Veränderung der Werte bei den Jungen wesentlich stärker ausfällt.

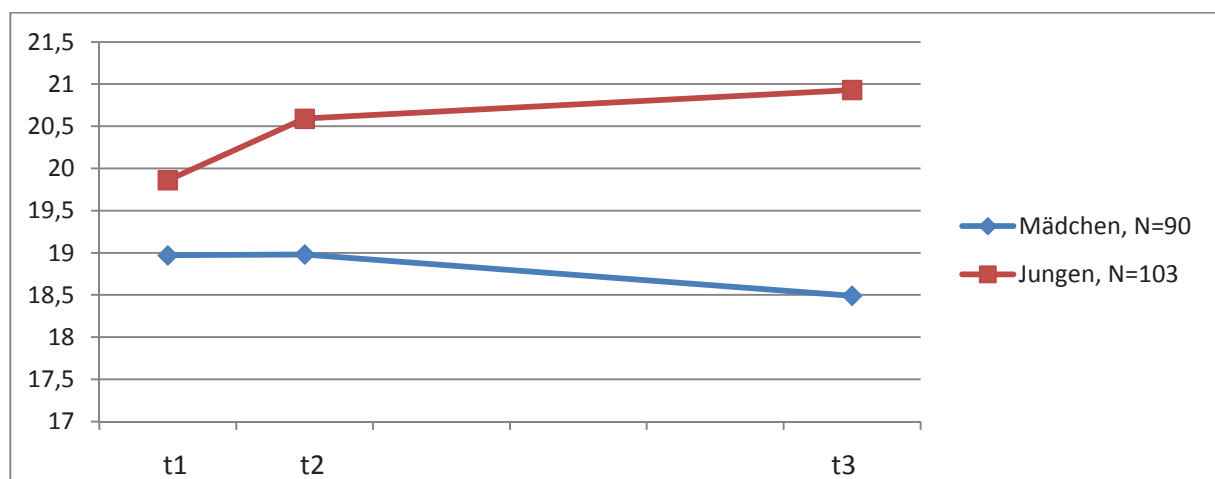


Abbildung 41: Entwicklung der Gewalthäufigkeit nach Geschlecht getrennt

Prozentual fällt die Differenz der Ausgangswerte (t1) beider Geschlechter auf der Verhaltensebene mit 4,7% größer aus als auf Dispositionsebene, wobei die Differenzen zwischen den Geschlechtern den Ergebnissen anderer Studien entsprechen (vgl. beispielsweise Fuchs et al. 2005, S. 84; Hurrelmann/Bründel 2007, S. 67). Bis zum Katamnesetest (t3) weitet sich die Spanne auf 11,7% aus (13,3% bei der Bereitschaft). Es

wird somit auch bei der Ausübung von Gewalt ein Schereneffekt im Anschluss an das Projekt deutlich. Im Gesamtvergleich liegt die erhobene Gewalthäufigkeit bei den männlichen Teilnehmern 8,1% über der von den Schülerinnen.

Tabelle 19: Mittelwerte und Standardabweichungen der Gewalthäufigkeit

Messzeitpunkt	Gewalthäufigkeit			
	m (N=103)		w (N=90)	
	aM	s	aM	s
t1	19.86	2.89	18.97	3.00
t2	20.59	3.15	18.98	3.17
t3	20.93	3.01	18.49	2.82

Die Entwicklungsverläufe ($\bar{x}_{t1GH} - \bar{x}_{t3GH}$) und Effektstärken der beiden Stichproben sind folgendermaßen zu dokumentieren (vgl. Tabelle 19): Die Indexwerte der Mädchen nehmen im Verlauf der Untersuchung um 2,5% ab, was gut einem Sechstel der Standardabweichung und einer standardisierten Mittelwertsdifferenz von $d_{GH, weiblich} = 0,17$ ($r = 0,082$) entspricht. Nach den Konventionen von Cohen (1988) liegt damit ein Wert vor, der sich knapp unter der gesetzten Marke eines kleinen Effekts (bei $d = 0,2$) befindet und somit eher nicht als praktisch bedeutsam gewertet werden kann. Dennoch ist ein Effekt durchaus erkennbar und sollte hier nicht völlig vernachlässigt werden, schließlich handelt es sich bei der Cohan'schen Klassifizierung um willkürlich gesetzte Marken, die einer entsprechende Interpretation bedürfen. Die Mittelwerte für die erhobene Gewalthäufigkeit der Jungen steigen um insgesamt 5,4% an (mehr als ein Drittel der Standardabweichung) und ergeben damit einen kleinen bis mittleren Effekt mit $d_{GH, männlich} = 0,36$ ($r = 0,179$). Die unerwünschte Wirkung bei den Schülern übertrifft somit in der Gesamtheit die erwünschte bei den Schülerinnen, wie es der oben beschriebenen Entwicklung der Gesamtstichprobe zu entnehmen ist.

Noch deutlicher als im vorangegangenen Abschnitt zeigt sich hier die Relevanz der Häufigkeitsverteilung bei der Bewertung der Mittelwertsentwicklungen. Trotz des insgesamt um 2,5% gesunkenen Mittelwerts liegt diesmal sogar bei einem Großteil der Schülerinnen (52

von 90) ein gegenteiliger Effekt vor (Abbildung 42). Nur bei 38 Teilnehmerinnen wurden sinkende Werte gemessen, die jedoch durch ihre spezifische Effektstärke für die Senkung des Mittelwertes ausreichen.

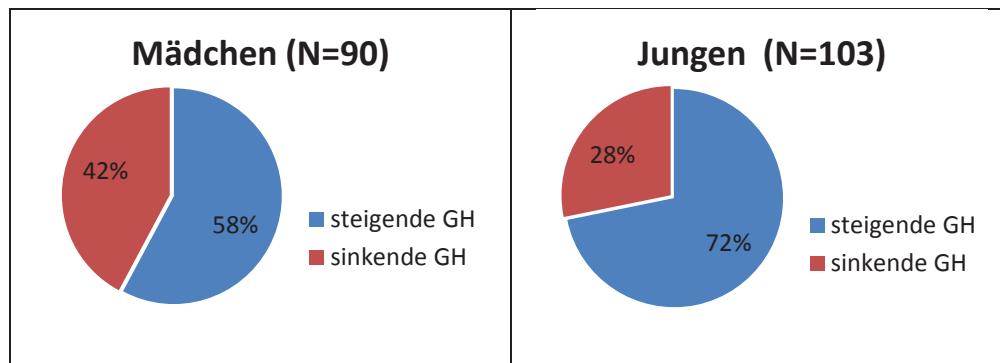


Abbildung 42: Entwicklungstendenzen der Gewalthäufigkeit nach Geschlecht getrennt

Auch bei den Jungen ist der Abbildung ein größerer Anteil unerwünschter Effekte zu entnehmen, der sich hier mit fast drei Vierteln sogar sehr ausgeprägt darstellt. Lediglich für 29 der 103 männlichen Teilnehmer konnten sinkende Werte verzeichnet werden, die übrigen 74 erbrachten steigende Aggressionslegitimationswerte. Insofern scheint eine ausgeglichene Effektstärke in beide Richtungen vorzuliegen, die letztlich in dem genannten Mittelwertsanstieg von 5,4% kulminieren.

Hypothese 4.2: *Weibliche Teilnehmer zeigen einen stärkeren Rückgang gewalttätigen Verhaltens als männliche Teilnehmer.*

Auch diese geschlechtsgebundene Hypothese kann mit Hilfe des gewonnenen Datenmaterials bestätigt werden: Die varianzanalytischen Berechnungen ergeben im Anschluss an die Projektteilnahme einen sehr signifikanten Interaktionseffekt der Faktoren Zeit und Geschlecht auf die Variable Gewalthäufigkeit mit $F(2,356) = 6,04$, $p < .01$. Auch die Häufigkeitsverteilung belegt, dass bei den Mädchen ein starker Anti-Gewalt-Effekt vorliegt, obgleich sich der (weniger starke) Pro-Gewalt-Effekt häufiger zeigt.

Eine praktische Bedeutsamkeit dieses Ergebnisses ist anhand der Effektstärken ebenfalls abzulesen: Sie bemisst sich für die Abnahme der Gewalthäufigkeit bei den weiblichen Teilnehmern mit $d_{GH, weiblich} = 0,17$ (sehr geringe Effektstärke) und für die Zunahme derselben bei den männlichen Probanden mit $d_{GH, männlich} = 0,36$ (kleine bis mittlere Effektstärke).

7.4.3 Geschlecht und Empathie

Geschlechtsbedingte Unterschiede bei den Indexwerten für Empathie sind bei der untersuchten Stichprobe insgesamt geringer als erwartet. Lukesch's Normierungsstichprobe (2006) erbrachte zwar naheliegende Mittelwerte bei Jungen (72,55), jedoch deutlich höhere für Mädchen (75,57). Wenngleich die Mädchen hier deutlich unterhalb der Ergebnisse der Normierungsstichprobe abschneiden, bewegt sich deren Entwicklungskurve zu allen drei Erhebungszeitpunkten sichtbar oberhalb der Kurve der Jungen. Die Kurve der männlichen Vpn. sinkt zudem konstant ab, während die der Mädchen zunächst ansteigt, acht Wochen später jedoch einen Rückgang der Empathie abbildet, der unterhalb des Ausgangswertes endet (s. Abbildung 43).

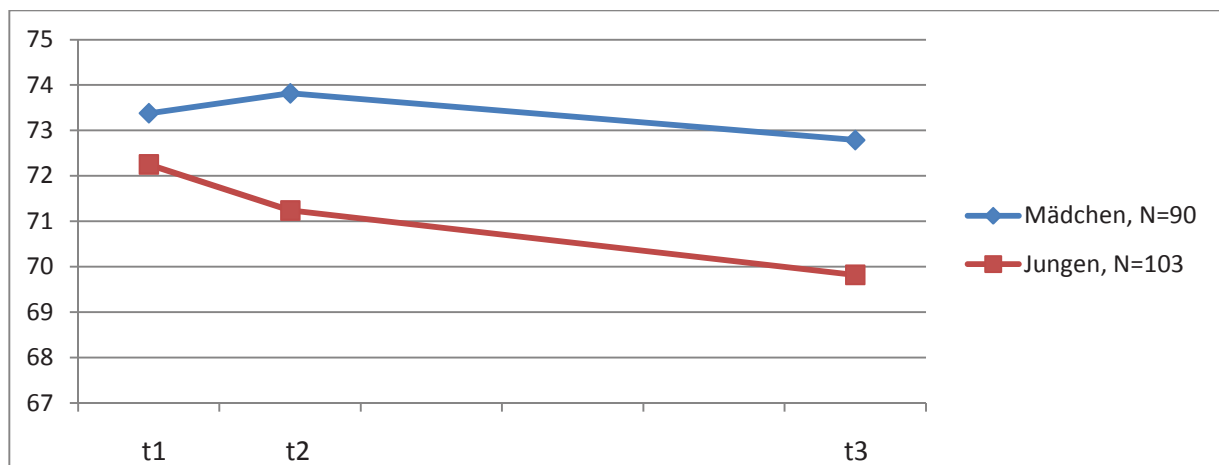


Abbildung 43: Entwicklung der Empathie nach Geschlecht getrennt

Beim ersten Testdurchlauf liegen die Indexwerte der Schülerinnen im Mittel lediglich 0,2% über denen der Schüler. Die exakten Zahlen sind Tabelle 20 zu entnehmen. Trotz des gesunkenen Empathiemittelwertes der Mädchen beim letzten Testdurchlauf vergrößert sich die Differenz zu den Jungen bis dahin auf 4,3%, was dem deutlicher ausfallenden Entwicklungstrend auf deren Seite zuzurechnen ist. Im Gesamtvergleich über alle drei Testdurchläufe liegen die Jungen 3,1% unter dem Empathieniveau der Mädchen.

Tabelle 20: Mittelwerte und Standardabweichungen der Empathie

Messzeitpunkt	Empathie			
	m (N=103)		w (N=90)	
	aM	s	aM	s
t1	72.25	5.18	73.38	4.78
t2	71.24	6.32	73.82	4.87
t3	69.82	7.24	72.79	6.60

Der Entwicklungsverlauf ($\bar{x}_{t1E} - \bar{x}_{t3E}$) der Empathiewerte aller weiblichen Teilnehmer weist abschließend im Mittel einen Wert auf, der 0,8% unter dem Ausgangswert liegt. Dies geschieht mit einer praktisch nicht bedeutsamen Effektstärke von $d_{E, weiblich} = 0,1$ ($r = 0,051$). Die gemittelten Testwerte männlicher Probanden verändern sich auch im Bereich Empathie deutlicher: Zum Katamnesezeitpunkt wurden Werte gemessen, die insgesamt 3,4% unter denen liegen, die vor dem Projekt erhoben wurden. Entsprechend bestätigt sich auch hier ein kleiner bis mittlerer Effekt: $d_{E, männlich} = 0,39$ ($r = 0,19$).

Interessant ist auch die deutlich geringere Standardabweichung bei der Stichprobe der Mädchen, was insgesamt näher beieinander liegenden Werten entspricht als bei den Jungen. Dies entspricht auch dem Eindruck, den die Häufigkeitsverteilungen im Bereich der Empathieentwicklungen vermitteln: Sie lassen keine auffälligen Ergebnisse erkennen (Abbildung 44).

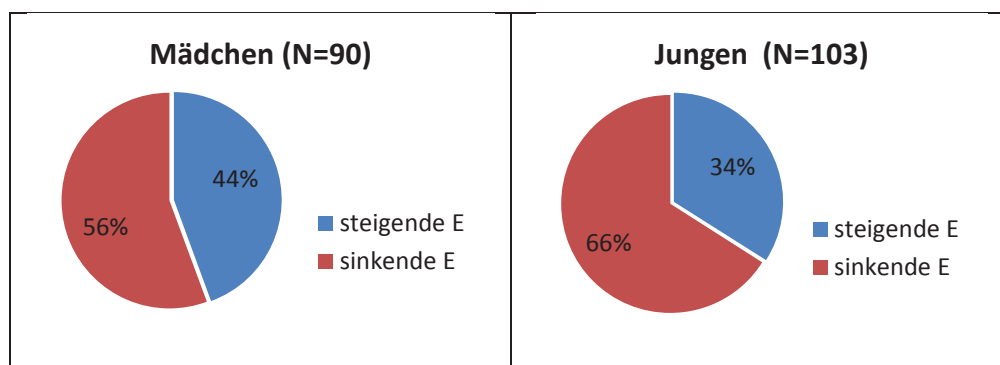


Abbildung 44: Entwicklungstendenzen der Empathie nach Geschlecht getrennt

Unter Heranziehung der Steigerungsraten der Mittelwerte ist für beide Geschlechter von einer ausgeglichenen Effektstärke in beide Richtungen auszugehen. Der geringere gemessene Empathieverlust der Schülerinnen (im Mittel 0,8%) entspricht in etwa dem größeren Anteil der Mädchen (50 von 90), die nach acht Wochen geringere Werte erbrachten, das deutlichere Sinken des Mittelwertes der Schüler (3,4%) dem Anteil der Jungen (68 von 103), deren Empathiewerte abfielen.

***Hypothese 4.3:** Weibliche Teilnehmer zeigen einen stärkeren Zuwachs an Empathie als männliche Teilnehmer.*

Die Hypothese muss verworfen werden: Acht Wochen nach der Teilnahme am Gewaltpräventionsprojekt erbrachten weder die Schülerinnen noch die Schüler einen Zuwachs der Indexwerte für Empathie. Lediglich die Ergebnisse der Posterhebung weisen eine kurzfristige Erhöhung des Empathiemittelwertes bei den Mädchen auf. Entsprechend konnte mittels mehrfaktorieller Varianzanalyse auch kein signifikanter Wechselwirkungseffekt berechnet werden: $F(2, 372) = 2,65, p > .05$. Trotzdem wurde deutlich, dass die Höhe der Indexwerte beider Geschlechter im Laufe der Zeit immer weiter auseinander driftet.

Dies bestätigt auch die Berechnung der Effektstärken, die bei den mit höheren Ausgangswerten startenden Schülerinnen mit $d_{E, weiblich} = 0,1$ keinen nachweisbaren und bei den bereits auf geringerem Niveau beginnenden Schülern mit $d_{E, männlich} = 0,39$ einen kleinen bis mittleren Abbaueffekt aufweisen.

7.4.4 Geschlecht und prosoziales Verhalten

Auch bei der Entwicklungsdokumentation des prosozialen Verhaltens zeigt sich das Geschlecht als der am deutlichsten moderierende Faktor aller untersuchten Einflussparameter. Erstmals wurde hier für beide Stichproben ein klarer und konstanter Entwicklungstrend gemessen, der sich in gegensätzliche Richtungen bewegt (Abbildung 45). Bei den bereits auf einem höheren Niveau startenden Mädchen steigen die Werte im Mittel stetig weiter an, während die auf einem geringeren Niveau startenden Jungen bei beiden Testwiederholungen konstant sinkende Mittelwerte erbringen.

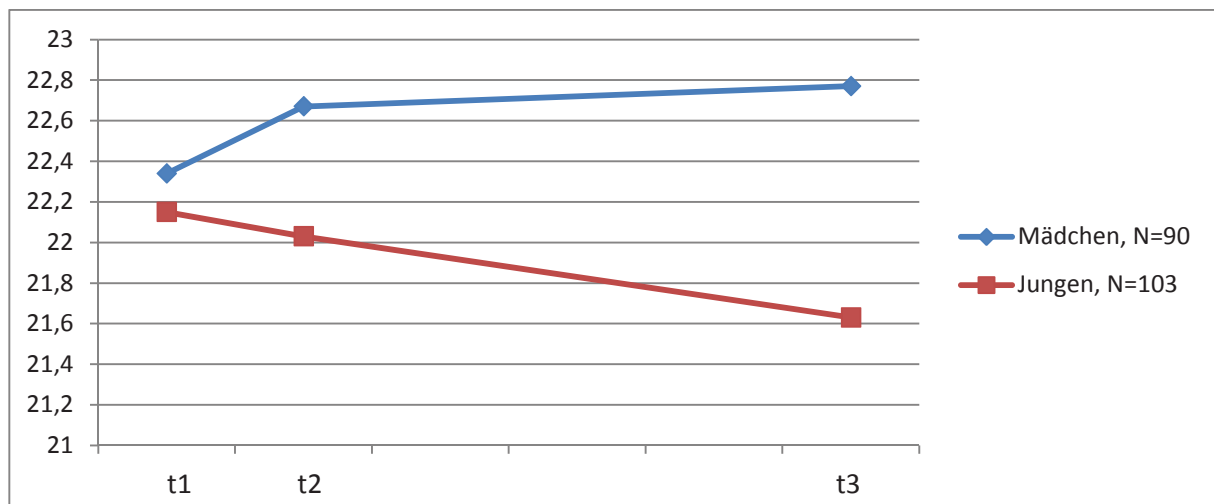


Abbildung 45: Entwicklung prosozialen Verhaltens nach Geschlecht getrennt

Im direkten Vergleich liegen die Ausgangswerte der Erstgenannten um 0,9% höher als die der Zweitgenannten. Die gegenläufige Entwicklung führt bis zum Katamnesetest zu einer maximalen Differenz von 5,3%. Die Gegenüberstellung aller gemittelten Werte ergibt ein durchschnittlich knapp drei Prozent höheres Ergebnis bei Schülerinnen.

Wie in Tabelle 21 zu sehen, spiegelt sich die konträre Entwicklung auch bei den Standardabweichungen, die für die Mädchen im Verlauf der Untersuchungen geringer wird, sich bei den Jungen hingegen weiter öffnet.

Tabelle 21: Mittelwerte und Standardabweichungen des prosozialen Verhaltens

Messzeitpunkt	Prosozialität			
	m (N=103)		w (N=90)	
	aM	s	aM	s
t1	22.15	1.92	22.34	2.00
t2	22.03	1.93	22.67	1.77
t3	21.63	2.23	22.77	1.76

Die Errechnung der standardisierten Mittelwertsdifferenzen für die Gesamtbilanz ($\bar{x}_{t1E} - \bar{x}_{t3E}$) des prosozialen Verhaltens beider Geschlechter verifiziert die erhaltenen Werte: Bei den

Mädchen liegt mit $d_{p, weiblich} = 0,23$ ($r = 0,114$) nach der Cohen'schen Klassifikation (1988) ein kleiner bestätigter Effekt vor, die Jungen erreichen ebenfalls eine kleine Effektstärke mit $d_{p, männlich} = 0,25$ ($r = 0,125$). Prozentual verbessern sich die Mittelwerte der Schülerinnen insgesamt um 1,9% des Ausgangswertes, während die Ergebnisse der Schüler sich bis zum Katamnesezeitpunkt um 2,4% absenken. Die Standardabweichung der Jungen liegt zudem im Schnitt oberhalb der der Mädchen.

Erneut ergibt die Errechnung der Häufigkeitsverteilungen innerhalb der weiblichen Kohorte, wie in Abbildung 46 zu sehen, ein auffälliges Bild. Das Verhältnis steigender zu sinkender Werteentwicklungen suggeriert ohne das Wissen um die grundlegenden statistischen Maße einen falschen Schluss. Wie bereits bei der Analyse der aggressionsspezifischen Merkmale, im Besonderen bei der Gewalthäufigkeit festgestellt wurde, liegen so starke Effekte auf Seiten der 37 Mädchen mit steigenden Werten für prosoziales Verhalten vor, dass diese die sinkenden Werte der übrigen 53 Mädchen ausgleichen und das Gesamtergebnis letztlich sogar um 1,9% in die erwünschte Richtung bewegen können.

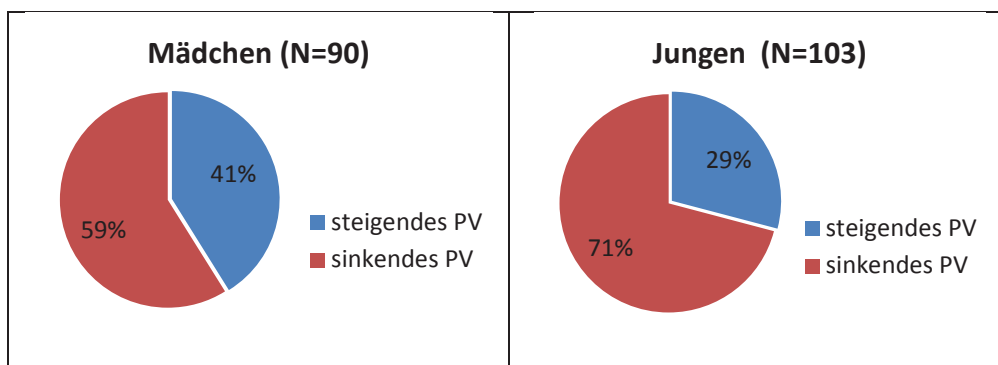


Abbildung 46: Entwicklungstendenzen des prosozialen Verhaltens nach Geschlecht getrennt

Bei den Jungen bestimmt der überwiegende Teil der Stichprobe (73 von 103) auch das Resultat der Mittelwertsentwicklung (Abnahme um 2,4%). Nur 30 männliche Teilnehmer des Gewalt-Präventions-Projektes erhielten im Katamnesezeitpunkt höhere Indexwerte für den Bereich des prosozialen Verhaltens.

***Hypothese 4.4:** Weibliche Teilnehmer zeigen einen stärkeren Zuwachs prosozialen Verhaltens als männliche Teilnehmer.*

Die Hypothese kann bestätigt werden: Die Stichprobe der weiblichen Teilnehmer wies im Gegensatz zur Kohorte der männlichen Teilnehmer einen Zuwachs der gemittelten Indexwerte für prosoziales Verhalten auf. Der auf beiden Seiten stetig verlaufende Trend führt zu einem deutlichen Auseinanderdriften der Mittelwerte beider Geschlechter. Auch auf die Population der Projektteilnehmer der untersuchten Altersklassen und Schularten bezogen, kann aufgrund des signifikanten Interaktionseffektes von $F(2,360) = 3,84$, $p < 0.05$ eine Wechselwirkung in Bezug auf Zeit und Geschlecht angenommen werden.

Die Errechnung der Effektstärken der entgegengesetzten Entwicklungstrends ergeben jeweils kleine Werte, die mit $d_{p,weiblich} = 0,23$ und $d_{p,männlich} = 0,25$ jedoch ausreichen, eine praktische Relevanz des Interaktionseffektes zu bestätigen.

7.5 Zielgruppenspezifische Wirkungen

Die Ergebnisse zur Entwicklung der Gesamtstichprobe sowie die aufschlussreichen Effekte der Stichprobenaufspaltungen in Gruppen gleichen bzw. unterschiedlichen Alters, Bildungsniveaus und insbesondere Geschlechts machen weitere Analysen sinnvoll. Angezielt wird, mit Hilfe der weiteren Diversifikationen Zielgruppen erkenntlich zu machen, bei denen eine besonders vorteilhafte oder nachteilige Wirkung im Sinne des Gewaltpräventionsprojektes stattgefunden hat. Übergeordnet steht für alle Präzisierungen der Stichproben die bislang ergebnisreichste Aufteilung in Geschlechtergruppen. Aufgrund der zu geringen Stichprobengröße für eine weitere Aufspaltung werden die Resultate der Förderschüler von dieser zusätzlichen Analyse ausgeschlossen.

Da der Abschnitt infolge der aufgetretenen Ergebnisse sinnvoll erschien, allerdings nicht Teil der Fragestellungen war, erfolgt hier eine rein deskriptive Beschreibung der Ergebnisse. Bei Post-Hoc-Analysen, so umschreiben Nachtigall und Wirtz (2006, S. 193) den statistischen Konsens, könne ohnehin nicht von Hypothesentests gesprochen werden, da die Hypothesen erst im Nachhinein (post hoc) von den Ergebnissen abgeleitet würden und somit nicht mehr wissenschaftlichen Annahmen im eigentlichen Sinne entsprächen.

7.5.1 Geschlecht und Schulart

Für den Parameter *Aggressionslegitimation* lässt sich der Einfluss des Geschlechtsunterschiedes noch weiter untermauern, betrachtet man die Ergebnisse unter Einbezug der Schulart. Insbesondere bei den Realschülern, die mit nahezu identischen Merkmalsausprägungen starten, fällt die Wirkung des Projekts geschlechtsbedingt sehr unterschiedlich aus: Während die Skalenwerte der männlichen Realschüler deutlich und konstant ansteigen, fallen die Werte der Realschülerinnen bei ähnlichen Ausgangswerten deutlich und konstant ab. Wie Abbildung 47 zeigt, ist hier ein klarer Schereneffekt sichtbar.

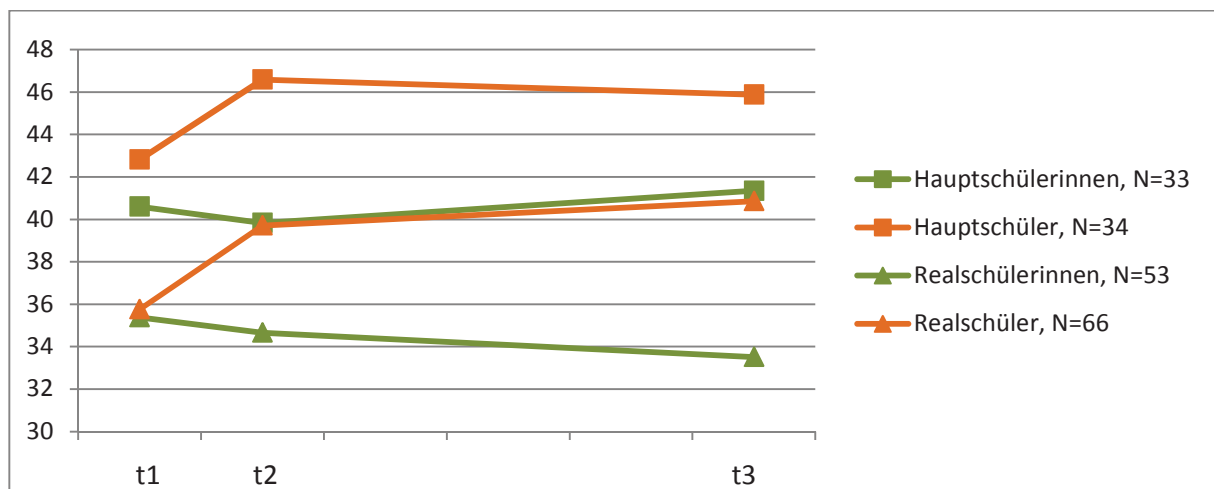


Abbildung 47: Entwicklung der Aggressionslegitimation bei geschlechts- und schulartspezifischen Stichproben

Die gegensätzliche Entwicklung der männlichen und weiblichen Realschüler ist insofern von besonderem Interesse, da die Gruppe der Realschüler mit insgesamt 119 Vpn. einen großen Teil der Stichprobe stellt. Bei den Hauptschülern deutet sich zunächst der gleiche Trend an: Die Poststichproben ergaben bei den Mädchen sinkende, bei den Jungen steigende Werte; zum Katamnesezeitpunkt verringert sich dieser Effekt jedoch wieder (Hauptschüler) bzw. negiert sich völlig (Hauptschülerinnen), sodass die Endwerte sich einander wieder annähern. Die errechneten Gesamtentwicklungen ($\bar{x}_{t1AL} - \bar{x}_{t3AL}$) stützen die Sonderrolle der Realschülerinnen, die als einzige der hier visualisierten Gruppen zum Abschluss der Untersuchung ihre gemessene Aggressionslegitimation verringert (um 5,29%). Alle anderen untersuchten Stichproben weisen nach acht Wochen eine höhere Bereitschaft zu aggressivem Handeln auf als vor dem Projekt: Die Hauptschülerinnen um 1,9%, die Hauptschüler um 7,2% und die Realschüler sogar um 14,3%. In der Grafik wird über die genannten Entwicklungen hinaus deutlich, dass die Schulart sich deutlicher auf die Höhe der gemessenen Mittelwerte

auswirkt als das Geschlecht. Die männlichen Realschüler liegen im Mittel über alle drei Testzeitpunkte 4,7% unter den Ergebnissen der Hauptschülerinnen.

Ähnlich wie auf Dispositionsebene bewegen sich die Mittelwerte im Bereich des Verhaltens: Die Gruppen der Haupt- und Realschüler zeigen konstant ansteigende Werte für die *Häufigkeit von Gewaltausübungen* bei den Jungen sowie insgesamt einen Rückgang der Gewalt bei den Mädchen, wobei dieser bei den Hauptschülerinnen zum Zeitpunkt t3 bereits wieder leicht ansteigt und bei den Realschülerinnen erst bei der Katamneseerhebung zu verzeichnen ist (Abbildung 48).

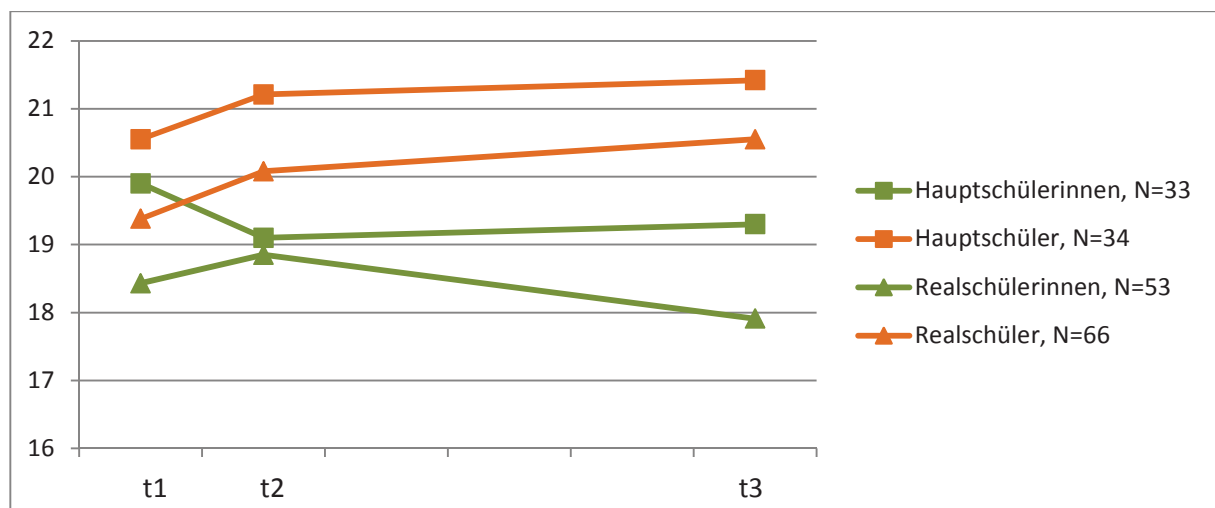


Abbildung 48: Entwicklung der Gewalthäufigkeit bei geschlechts- und schulartspezifischen Stichproben

Im Vorher-Nachher-Vergleich ($\bar{x}_{t1GH} - \bar{x}_{t3GH}$) steigen die Indexwerte der Gewalthäufigkeit bei den männlichen Teilnehmern um 4,2% (Hauptschüler) bzw. um 6% (Realschüler). Die Realschülerinnen verringern gemäß der erhaltenen Daten acht Wochen nach der Teilnahme am Gewaltpräventionsprojekt die Ausübung gewalttätiger Verhaltensweisen um 2,8%, die Hauptschülerinnen um 3%. Die am deutlichsten zu unterscheidende Entwicklung liegt hier somit zwischen den Realschülern und den Hauptschülerinnen, wenngleich aufgrund der gemittelten Ausprägungen der Stichproben die maximale Differenz (14,48%) zwischen den Hauptschülern und den Realschülerinnen liegt. Was die Höhe der Mittelwerte anbelangt, zeigt sich auf Verhaltensebene im Gegensatz zur Disposition ein insgesamt größerer Einfluss des Geschlechts, was allerdings auf die Post- und Katamnesewerte zurückzuführen ist und nicht dem Ausgangswert entspricht.

Für den Parameter *Empathie* lässt auch die zusätzliche Stichprobenaufteilung in Geschlechter und Schularten nur geringfügige positive Zwischeneffekte erkennen. Diese zeigen sich allerdings ausschließlich beim weiblichen Geschlecht und können abschließend keine positive Bilanz aufweisen, wie in Abbildung 49 visualisiert.

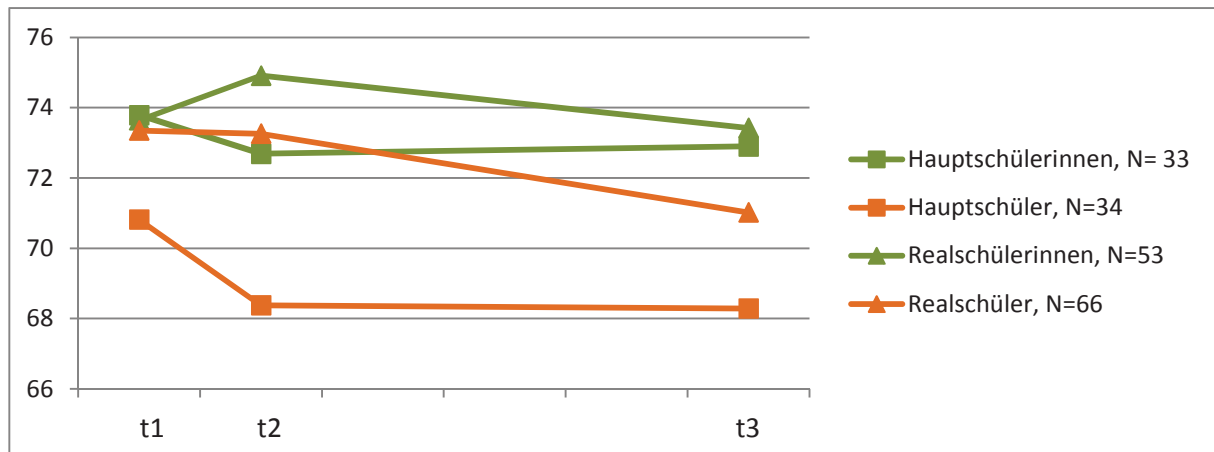


Abbildung 49: Entwicklung der Empathie bei geschlechts- und schulartspezifischen Stichproben

So fällt beispielsweise die Gruppe der Realschülerinnen nach einem Anstieg der Empathiewerte beim zweiten Testdurchlauf um 1,7%, wieder auf einen um 0,3% niedrigeren Wert als bei der Präbefragung zurück. Die Gesamtentwicklung ($\bar{x}_{t1E} - \bar{x}_{t3E}$) der Hauptschülerinnen erbringt abschließend einen um 1,5% gesunkenen Wert, die Gruppe der Hauptschüler verliert 3,6% und die der Realschüler 3,2%. Im Stichprobenvergleich mit gemittelten Werten liegt auch hier erwartungsgemäß die größte Differenz (6,94%) zwischen den Hauptschülern und den Realschülerinnen. Anders als bei den zuvor angestellten Vergleichen liegen die Hauptschülerinnen hier insgesamt auf einem höheren Empathieniveau als die Realschüler, auch wenn es sich lediglich um einen Unterschied von 0,89% handelt. Zur Höhe der Mittelwerte kann zusammenfassend festgehalten werden, dass lediglich die Gruppe der männlichen Hauptschüler heraussticht. Die anderen drei Stichproben bewegen sich auf einem ähnlichen Niveau.

Interessante Ergebnisse erbrachte der Einbezug von Schulart und Geschlecht ferner bei der Entwicklungsanalyse des *prosozialen Verhaltens*, was insbesondere die Werte der männlichen Vpn. in einem anderen Licht erscheinen lässt. Mit Ausnahme der männlichen Realschüler, welche zugleich die größte Gruppe stellen, weisen alle Stichproben abschließend eine positive Bilanz auf (s. Abbildung 50).

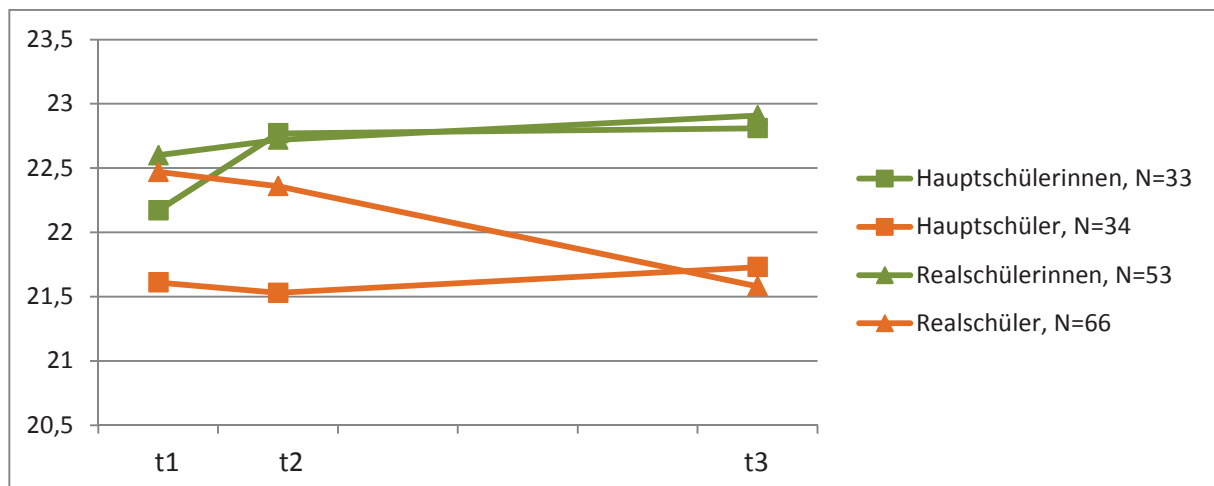


Abbildung 50: Entwicklung des prosozialen Verhaltens nach Geschlecht und Schulart getrennt

Insbesondere die beiden Stichproben weiblicher Teilnehmer zeigen eine konstant positive Entwicklung, wobei der Zugewinn bei den Hauptschülerinnen größer ausfällt als bei den Realschülerinnen und sie bereits bei der Posterhebung die Gruppe der männlichen Realschüler überholt haben. Auch die männlichen Hauptschüler zeigen hier erstmals eine Gesamtentwicklung in die vom Projekt angezielte Richtung, wenngleich auch erst nach einem vorangegangenen Abfall beim Katamnesetest. Insgesamt ist die Bewegung ihrer Indexwerte allerdings eher geringfügig, wie die prozentuale Beschreibung der Gesamtentwicklungen ($\bar{x}_{t1P} - \bar{x}_{t3P}$) verdeutlicht: Die Hauptschüler verbessern ihren Ausgangswert um 0,6%, die Hauptschülerinnen um 2,9% und die Realschülerinnen um 1,4%. Die Kohorte der Realschüler, die als einzige der hier untersuchten Stichproben eine negative Bilanz aufweisen, verringern ihre Mittelwerte um knapp 4%.

7.5.2 Geschlecht und Alter

Beim männlichen Geschlecht offenbart die Stichprobenunterteilung in geschlechts- und altersspezifische Gruppen keine neuen Erkenntnisse für die Entwicklung der *Aggressionslegitimation*. Alle drei Gruppen erbrachten, wie in den bereits erörterten Stichproben, insgesamt ansteigende Mittelwerte. Lediglich die mittlere Altersgruppe lässt zum Katamnesezeitpunkt wieder einen leichten Rückgang der Werte erkennen. Die Stichproben der Mädchen zeigen hingegen teils gegensätzliche Entwicklungsrichtungen (Abbildung 51).

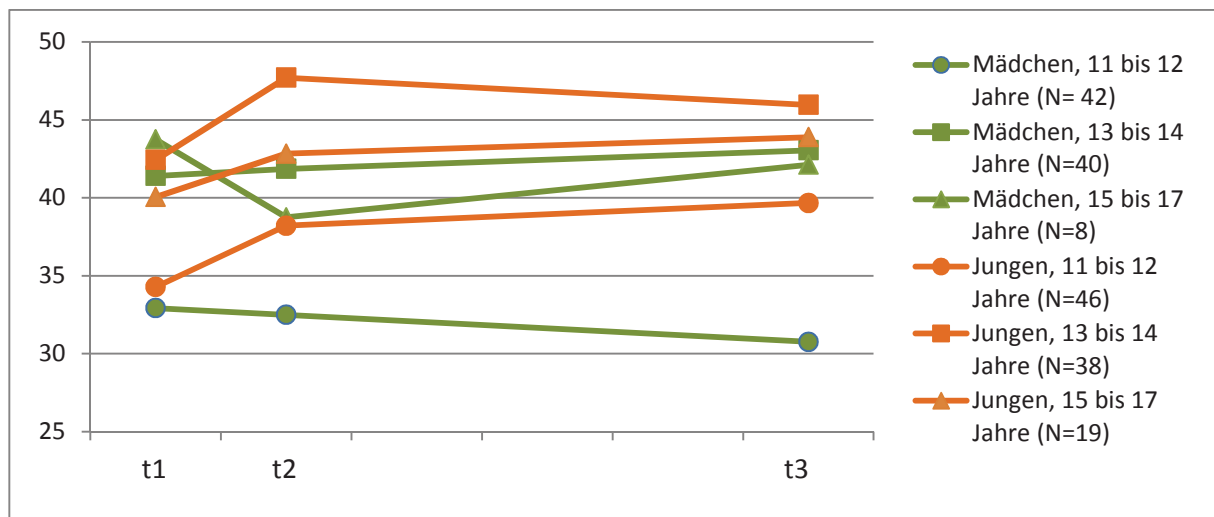


Abbildung 51: Entwicklung der Aggressionslegitimation nach Geschlecht und Altersgruppen getrennt

So zeigt die Gruppe der Dreizehn- und Vierzehnjährigen im Gegensatz zu den beiden anderen Gruppen der Schülerinnen eine stetige, wenn auch eher geringe Steigerung der Aggressionslegitimation über alle Testzeitpunkte um insgesamt etwa 4%. Hingegen zeigt sich bei den jüngeren Mädchen eine konstant positive (absinkende) Entwicklung ab: Die Ergebnisse der erhobenen Disposition liegen abschließend 6,6% unterhalb der Ausgangswerte. Die Stichprobe der Fünfzehn- bis Siebzehnjährigen ist bei den Mädchen mit acht Versuchspersonen nicht repräsentativ, doch lässt sich auch hier abschließend ($\bar{x}_{t1AL} - \bar{x}_{t3AL}$) eine Verbesserung um 3,7% konstatieren. Die Stichproben der männlichen Teilnehmer zeigen indes recht einheitliche Veränderungsintensitäten, wobei die Entwicklung der Jüngsten über die drei Testzeitpunkte am deutlichsten ausfällt: Bei ihnen steigt der Mittelwert des Parameters Aggressionslegitimation bis zum letzten Testdurchlauf um 15,7%, die mittlere Altersgruppe legt trotz des späteren Absinkens insgesamt um 8,3% zu und die älteste Gruppe nach recht konstantem Anstieg über den gesamten Testzeitraum um 9,6%.

Auf der zugehörigen Verhaltensebene werden die Ergebnisse innerhalb der Geschlechtsgruppen wieder einheitlicher, wie Abbildung 52 visualisiert. Alle drei Stichproben der Jungen entwickeln sich konstant in die unerwünschte Richtung, die der Mädchen insgesamt in die erwünschte. Einen kleinen Ausreißer stellt dabei die Gruppe der jüngsten Mädchen dar, die zum Postzeitpunkt zunächst einen gestiegenen *Gewalthäufigkeitswert* aufweisen, der sich jedoch bis zur abschließenden Untersuchung unter den Ausgangswert bewegt. Die beiden anderen Stichproben zeigen eine stetige Entwicklung.

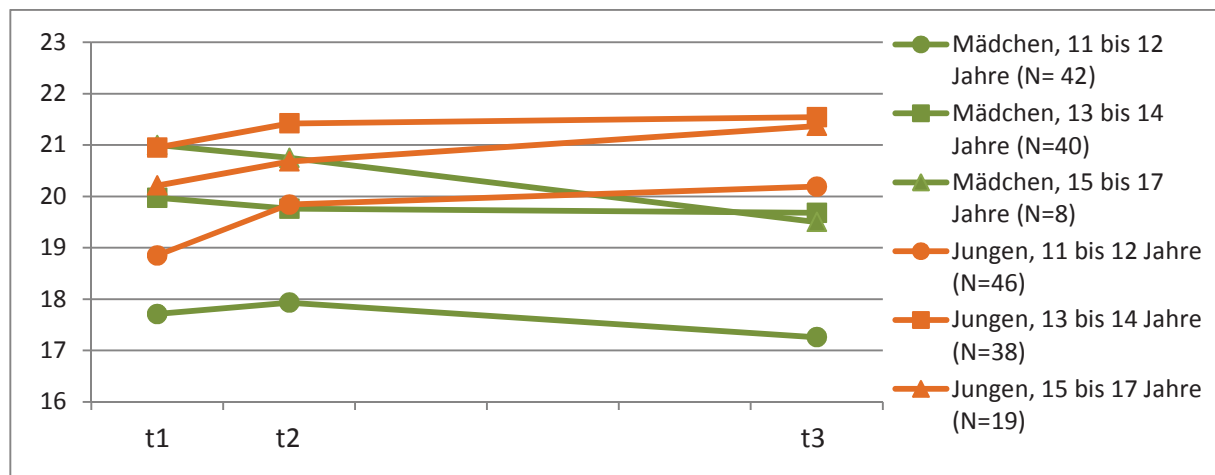


Abbildung 52: Entwicklung der Gewalthäufigkeit nach Geschlecht und Altersgruppen getrennt

Interessant ist zudem die altersabhängig unterschiedliche Entwicklung der Gewalthäufigkeit bei Jungen und Mädchen: Während jeweils die Jüngsten beiden Geschlechts die geringste Aggressionshäufigkeit angaben, zeigen sich bei den männlichen Teilnehmern die höchsten Werte bei den 13- bis 14-jährigen, bei den weiblichen hingegen im Alter von 15 bis 17 Jahren. Mit anderen Worten findet bei den untersuchten Schülerinnen eine konstante Zunahme der Mittelwerte bis zur ältesten Stichprobe statt, bei den Schülern zeichnet sich hingegen ein Höhepunkt der Gewalthäufigkeit im Alter von 13 bis 14 Jahren ab. Allerdings sei hier erneut auf die sehr kleine Stichprobe der Mädchen aus der höchsten Altersgruppe hingewiesen, was die Ergebnisse verzerren könnte.

Gleichzeitig ist es eben diese Gruppe der Mädchen, welche die deutlichste Abwärtsentwicklung aufweist: Der Wert senkt sich insgesamt ($\bar{x}_{t1GH} - \bar{x}_{t3GH}$) um 7,1%. Die mittlere Altersgruppe der Schülerinnen schließt mit einem um 1,5% gesunkenen Wert ab, die Jüngsten können ihren Wert um 2,5% verringern. Bei den Jungen ist die größte Entwicklung mit einer Zunahme der Gewalthäufigkeit um 7,1% in der Gruppe der 12- bis 13-jährigen zu verzeichnen, die mittlere Gruppe legt um 2,8% zu und die Gruppe der Ältesten um 5,7%.

Die hier gewählte Stichprobenaufteilung lässt auch im Bereich *Empathie* erstmals positive Resultate in Bezug auf die Gesamtentwicklungen ($\bar{x}_{t3E} - \bar{x}_{t1E}$) bei den Schülerinnen erkennen, wenngleich diese sich auf äußerst geringem Niveau abspielen (Abbildung 53). Für die Schüler offenbart der Vorher-Nachher-Vergleich ausschließlich negative Gesamtentwicklungen.

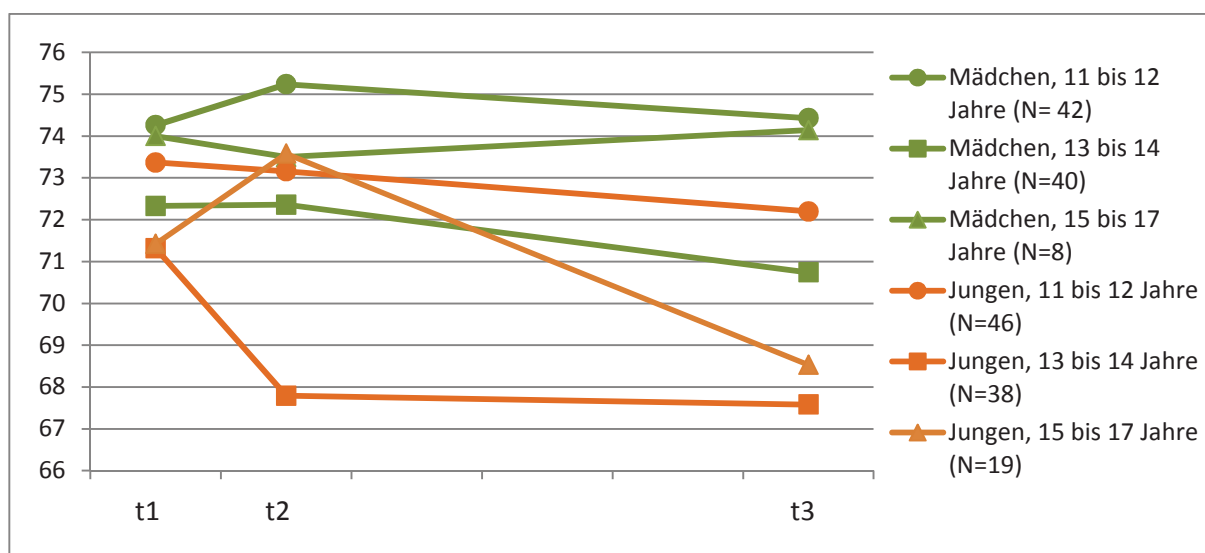


Abbildung 53: Entwicklung der Empathie nach Geschlecht und Altersgruppen getrennt

Im Einzelnen konnten zwei Stichproben ihre Ausgangswerte, wenn auch in einem sehr geringfügigen Bereich, steigern: Bei den jüngsten Mädchen wurde beim Katamnesetest ein insgesamt um 0,2% gestiegener Empathiewert erfasst, bei den ältesten stieg dieser etwa in gleichem Umfang an. Alle anderen Stichproben entwickelten sich gemäß den oben beschriebenen Mittelwerten in die entgegengesetzte Richtung. So zeigten die 13 bis 14 Jahre alten Schülerinnen abschließend einen um 2,2% gesunkenen Empathieindexwert. Die Schüler der gleichen Altersgruppe erbrachten die gewichtigste negative Entwicklung und verloren insgesamt 5,3% der erhobenen Empathie im Vergleich zum Prätest, gefolgt von der ältesten Gruppe, die mit einem Verlust von 4% abschnitt. Die Stichprobe der elf- bis zwölfjährigen Schüler schloss die Untersuchung mit einem um 1,6% geringeren Wert als bei der Präerhebung ab.

Wie nach den vorangegangenen Analysen zum *prosozialen Verhalten* abzusehen, zeigen sich auch unter den hier gegebenen Bedingungen die deutlichsten Kontraste zwischen den Entwicklungen der Geschlechter. Alle weiblichen Gruppen steigern ihre Werte deutlich sichtbar, alle männlichen schließen mit einem klaren Verlust der Werte auf der erwünschten Verhaltensebene ab. Der zusätzliche Einbezug der Altersgruppen macht den Tiefpunkt beider Geschlechter im Alter von 13 bis 14 Jahren sichtbar (Abbildung 54).

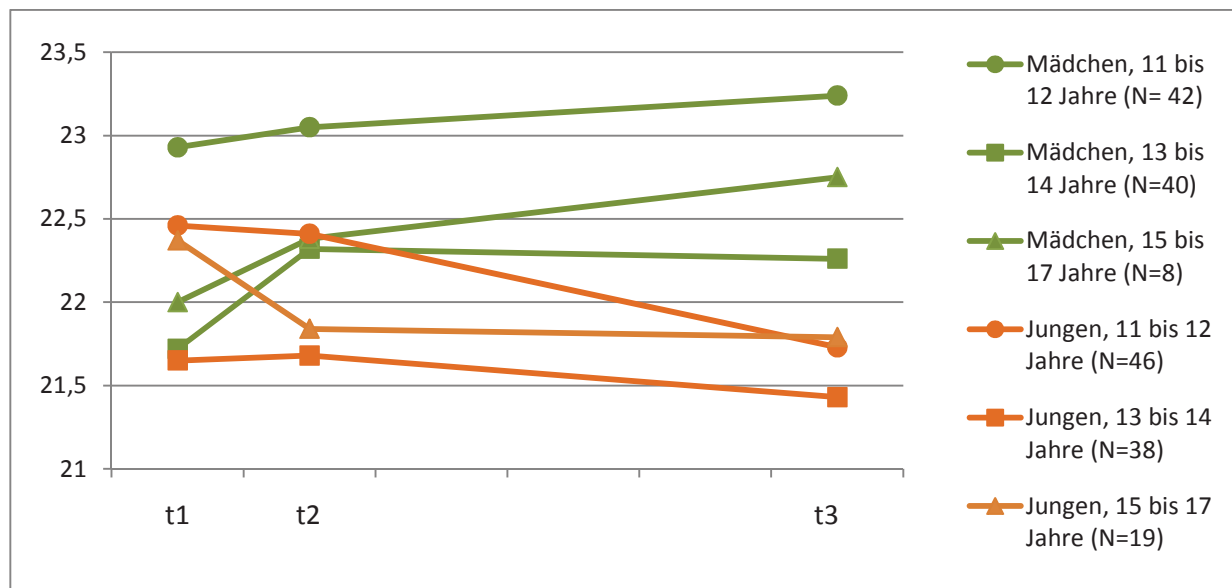


Abbildung 54: Entwicklung des prosozialen Verhaltens nach Geschlecht und Altersgruppen getrennt

Zudem wird deutlich, dass innerhalb der Altersgruppen die Jungen den Mädchen jeweils unterlegen sind, was außerhalb der Altersgruppen nicht zutrifft. Prozentual lassen sich die Gesamtentwicklungen ($\bar{x}_{t3PV} - \bar{x}_{t1PV}$) folgendermaßen darstellen: Die jüngsten Mädchen verbessern ihren Mittelwert um 1,4%, die mittlere Altersgruppe um 2,5% und die Ältesten steigern ihre Ergebnisse um 3,4%. Die Erhebung bei den jüngsten männlichen Projektteilnehmern erbrachte um 3,3% sinkende gemessene prosoziale Verhaltensweisen; die 13- bis 14jährigen verloren 1% und die 15 bis Jahre alten Schüler erbrachten abschließend einen um 2,6% gesunkenen Wert.

7.6 Zusammenhänge der Dimensionen im Vorher-Nachher-Vergleich

Wie im Theorieteil bereits ausführlich erörtert wurde, lassen sich die angenommenen Zusammenhänge zwischen den Parametern Aggression, Empathie und prosozialem Verhalten auf Basis der oben dargestellten Forschungslage (vgl. die Abschnitte 4.3.3 ab S. 97 und 5.3.3 ab S. 126) wie folgt zusammenfassen:

- Die Aggressionsbereitschaft steht in engem positiven Zusammenhang mit dem Ausmaß und der Häufigkeit von Gewalthandlungen.
- Empathie wirkt sich hemmend auf die Bereitschaft zu aggressivem Handeln aus.
- Empathie erhöht die Bereitschaft, sich prosozial zu verhalten.

- Die Ausprägung prosozialer Werte und Normen steht in einem negativen Zusammenhang mit Aggression.
- Prosoziales Verhalten steht ab der späten Kindheit in einem negativen Zusammenhang mit aggressivem Verhalten.

Bevor die Zusammenhänge zwischen den untersuchten Dimensionen jedoch im Detail dargestellt werden, soll zunächst die folgende Tabelle (Tabelle 22) einen numerischen Überblick über die Korrelationen aller erfassten Parameter zu den drei beschriebenen Messzeitpunkten geben. Damit einhergehend soll die Bedeutsamkeit der erhaltenen Retest-Korrelationskoeffizienten diskutiert werden.

Tabelle 22: Übersicht über die Korrelationskoeffizienten der untersuchten Merkmale zu allen drei Testzeitpunkten

Pearsonsche Korrelationskoeffizienten (r)		Aggressionsbereitschaft			Gewalthäufigkeit			Empathie			Prosoziales Verhalten		
		t1	t2	t3	t1	t2	t3	t1	t2	t3	t1	t2	t3
Aggressionsbereitschaft	t1	1	.66 ***	.68 ***									
	t2		1	.62 ***									
	t3			1									
Gewalthäufigkeit	t1	.48 ***	.40 ***	.46 ***	1	.60 ***	.68 ***	-.12 n.s.	-.23 **	-.14 n.s.			
	t2	.386 ***	.42 ***	.47 ***		1	.70 ***	-.15 *	-.31 ***	-.21 **			
	t3	.46 ***	.475 ***	.58 ***			1	-.20 **	.31 ***	-.33 ***			
Empathie	t1	-.30 ***	-.32 ***	-.29 ***				1	.50 ***	.49 ***			
	t2	-.33 ***	-.47 ***	-.38 ***					1	.54 ***			
	t3	-.27 ***	-.34 ***	-.39 ***						1			
Prosoziales Verhalten	t1	-.24 ***	-.32 ***	-.21 **	-.32 ***	-.34 ***	-.27 ***	.19 *	.27 ***	.19 **	1	.38 ***	.42 ***
	t2	-.32 ***	-.32 ***	-.27 ***	-.19 *	-.29 ***	-.26 ***	.21 **	.31 ***	.25 ***		1	.43 ***
	t3	-.23 **	-.28 ***	-.35 ***	-.25 ***	-.35 ***	-.43 ***	.16 *	.21 **	.33 ***			1

Anmerkungen: * Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant. ** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant. *** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,001 (2-seitig) signifikant.

Die Ergebnisse der Retest-Korrelation zwischen den Ausprägungen jeweils eines Merkmals zum Zeitpunkt t1 und den Ausprägungen desselben Merkmals zu den Zeitpunkten t2 und t3 geben Aufschluss über die Stabilität der oben beschriebenen Werte und somit über die Reliabilität des Testinstruments. Es zeigt sich ein Gefälle der Koeffizienten zwischen den Merkmalen ‚Aggressionsbereitschaft‘ und ‚Gewaltausübung‘ auf der einen Seite sowie ‚Empathie‘ und ‚prosozialem Verhalten‘ auf der anderen Seite, wobei alle Ergebnisse sich in einem äußerst signifikanten Bereich bewegen.

Die Korrelationskoeffizienten, die beim Vergleich der Ausprägungen des Merkmals ‚Aggressionsbereitschaft‘ zu den drei Testzeitpunkten ermittelt wurden, bewegen sich nach Cohens Klassifikationsmaßstab mit .66 (t1 und t2), .68 (t1 und t3) und .62 (t2 und t3) durchweg auf einem hohen Niveau. Das Testinstrument lässt also einen starken Effekt beim Vergleich der Wiederholungsmessungen im Bereich der Aggressionsbereitschaft erkennen, was eine hohe Reliabilität bestätigt. Gleiches gilt für die Ergebnisse zur Gewalthäufigkeit: Auch hier zeigen die Werte der Retest-Korrelation mit .60 (t1 und t2), .68 (t1 und t3) und .70 (t2 und t3) teilweise sehr starke Zusammenhänge auf und belegen somit eine äußerst zuverlässige Messung des Merkmals. Die Werte für Empathie lassen eine weniger deutliche Stabilität über die zeitliche Entwicklung erkennen, wenngleich auch hier die Korrelationskoeffizienten von .50 (t1 und t2), .49 (t2 und t3) und .54 (t2 und t3) noch einen starken Zusammenhang belegen und somit reliable Ergebnisse bieten. Die geringsten Werte erbrachte die Retest-Korrelation für das Merkmal „prosoziales Verhalten“ mit Werten von .38 (t1 und t2), .42 (t1 und t2) und .43 (t2 und t3). Nach Cohan handelt es sich hier dennoch um eine mittlere bis starke Effektstärke, was auf eine gute Reliabilität des Testinstruments bei der Messung des Merkmals ‚prosoziales Verhalten‘ hinweist. Zur Bedeutung der Reliabilität sei an dieser Stelle erneut darauf hingewiesen, dass eine sehr hohe Reliabilität einer ausgeprägten Entwicklungssensibilität widerspricht. Gleichzeitig ist ein reliables Ergebnis Voraussetzung für eine valide Messung. Im Falle dieser Studie bestätigen die Ergebnisse der Retest-Analysen die Eignung des Untersuchungsinstruments. Es handelt sich somit um gültige Werte, vor deren Hintergrund Aussagen über die auftretenden Entwicklungen der untersuchten Merkmale getroffen werden können.

In den folgenden Abschnitten erfolgt nun jeweils zunächst eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse zur ersten Erhebungswelle, um anschließend die Entwicklung der Korrelationen nach der Durchführung des Projektes zu erörtern.

7.6.1 Zusammenhang von Aggressionsbereitschaft und Gewaltausübung

Bereits zu Beginn der Arbeit wurde die im Sprachgebrauch häufig fehlende Trennung von der Bereitschaft zu aggressivem Verhalten und der tatsächlichen Ausübung von Gewalt deutlich (vgl. Abschnitt 2.1 ab S. 11). Wie Nolting (2008, S.19) es jedoch verdeutlichte, äußert sich nicht „jedes aggressive Gefühl [...] in aggressivem Verhalten, und nicht jedes aggressive Verhalten ist Ausdruck aggressiver Gefühle“. Der Zusammenhang zwischen der Bereitschafts- und der Verhaltensdimension im Bereich Aggression und Gewalt bei den untersuchten Schülern wird auf den folgenden Seiten beschrieben.

Wenngleich nicht allein die Bereitschaft zu selbigem Auslöser aggressiven Verhaltens ist, so kann auch im Rahmen dieser Untersuchung ein deutlicher Zusammenhang zwischen den beiden Merkmalen festgestellt werden. Die folgende Grafik (Abbildung 55) zeigt zunächst die Häufigkeitsverteilung der vier möglichen Entwicklungskombinationen von Aggressionslegitimation und Gewalthäufigkeit. Der herausgehobene Kreissektor repräsentiert den Anteil der Schüler, deren Indexwerte sich beiderseits in die vom Projekt angezielte Richtung bewegen, in diesem Falle ein Absinken der Werte für Aggressionslegitimation *und* Gewalt-häufigkeit bei 17% der teilnehmenden Schüler. Die Abbildung zeigt, dass insgesamt 41% der Teilnehmer sich acht Wochen nach der Maßnahme in Bezug auf Aggressionslegitimation und Gewalt-häufigkeit in gegensätzliche Richtungen bewegen

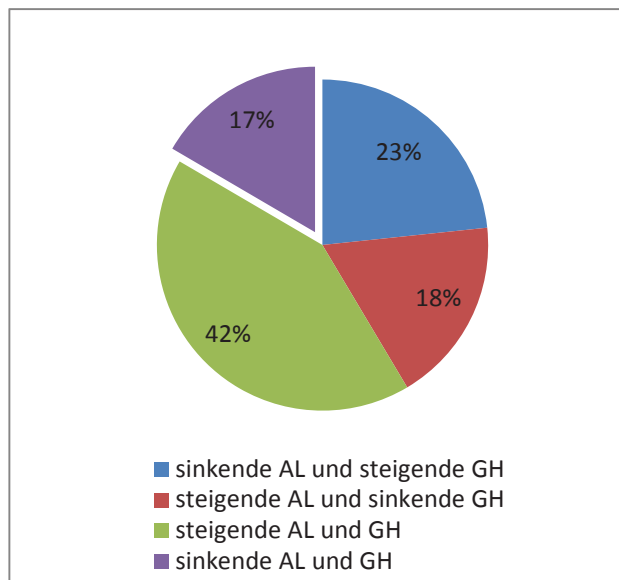


Abbildung 55: Entwicklungstendenzen von Aggressionslegitimation und Gewalthäufigkeit

(negativer Zusammenhang), während bei 59% entweder beide Werte steigen oder beide fallen (positiver Zusammenhang). Wie oben bereits angemerkt, gibt die Häufigkeitsverteilung dabei keine Auskunft über die Intensität der Entwicklungen und kann somit nicht zur Repräsentation der tatsächlichen Korrelation eingesetzt werden. Sie dient lediglich dazu, einen anschaulichen Überblick über die aufgetretenen Entwicklungskombinationen zu ermöglichen.

Um eine gesicherte Aussage über die Intensität des linearen Zusammenhanges zweier Variablen zu treffen, kann der Pearsonsche Korrelationskoeffizient herangezogen werden. Wie Tabelle 23 zu entnehmen ist, zeigt sich demnach durchweg eine positive Korrelation ($r_{11GH/AL}=.47^{***}$) mittlerer bis starker Effektstärke nach Cohen (1988) zwischen den aggressionspezifischen Merkmalen auf Verhaltens- und Dispositionsebene. Alle Korrelationen besitzen höchste Signifikanz.

Tabelle 23: Korrelationskoeffizienten der Parameter Gewalthäufigkeit und Aggressionsbereitschaft zu drei Messzeitpunkten

Pearsonsche Korrelationskoeffizienten (r)	Gewalthäufigkeit t1	Gewalthäufigkeit t2	Gewalthäufigkeit t3
Aggressionsbereitschaft t1	.47***	.39***	.46***
Aggressionsbereitschaft t2	.40***	.42***	.47***
Aggressionsbereitschaft t3	.46***	.47***	.58***

Anmerkung: *** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,001 (2-seitig) signifikant.

Bei der groß angelegten Normierungsstichprobe des FEPAA fiel die Korrelation der beiden Merkmale ($r=.53^{**}$) noch deutlicher aus (Lukesch 2006, S. 41), was den beschriebenen Zusammenhang zusätzlich untermauert.

Die Entwicklung der Korrelationskoeffizienten nach der Projektteilnahme zeigt zunächst (t2) ein geringes Absinken des Pearson'schen Wertes (s. Tabelle 23), wenngleich dieser sich mit $r_{12GH/AL} = .42$ weiterhin auf einem mittleren Niveau bewegt. Beim Katamnesetest ergibt sich mit $r_{13GH/AL} = .58$ hingegen ein deutlich angestiegener Koeffizient, der selbst die Normwerte des Testinstruments überschreitet.

Ein Punktediagramm eignet sich gut, um die Zusammenhänge zwischen zwei Merkmalen, in diesem Falle Aggressionslegitimation und Gewalthäufigkeit zum Zeitpunkt t1, innerhalb einer Stichprobe darzustellen. Darüber hinaus kann anhand eines Punktediagramms die Voraussetzung der Linearität geprüft werden, da, wie bereits angemerkt, nicht lineare stochastische Zusammenhänge auch dann vorliegen können, wenn der hier angewandte Koeffizient nahe null liegt.

Abbildung 56 zeigt eine linear verlaufende Ellipse mit positiver Orientierung und verweist somit auf eine positive Beziehung zwischen Aggressionslegitimation und Gewalthäufigkeit. Mit anderen Worten: Bei einer stark ausgeprägten Aggressionslegitimation liegt mit hoher Wahrscheinlichkeit auch eine große Gewalthäufigkeit vor.

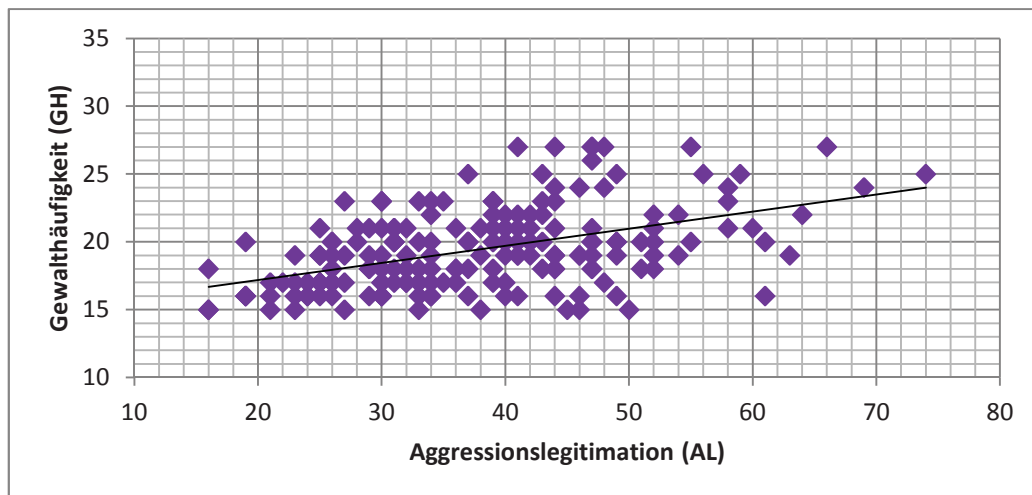


Abbildung 56: Korrelation von Aggressionslegitimation und Gewalthäufigkeit zum Zeitpunkt t1

Deutliche Ausreißer aus der Ellipse lassen sich nicht feststellen, jedoch fällt auf, dass die höher angesiedelten Werte sich weiter von der Regressionsgeraden entfernen, als dies bei den niedrigen Werten zu erkennen ist. Dennoch kann berechtigt angenommen werden, dass eine erhöhte Ausprägung eines der beiden Parameter auch mit einer erhöhten Ausprägung des anderen einhergeht. Insgesamt bewegen sich die Werte beider Subskalen eher auf niedrigem bis mittleren Niveau im Rahmen ihrer jeweiligen Skalen und Spannweiten. Diesbezügliche Ausreißer zeigen sich nur im Bereich der Aggressionslegitimation, wo eine geringe Anzahl sehr hoher Indexwerte festgestellt wurde. Diese gehen jedoch bis auf eine Ausnahme auch mit eher hohen Werten für Gewalthäufigkeit einher.

Hypothese 5.1: *Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Aggressionsbereitschaft und Gewalthäufigkeit.*

Die Hypothese kann anhand der durchweg höchst signifikanten Ergebnisse verifiziert werden. Die Nullhypothese konnte mit einer Wahrscheinlichkeit von deutlich unter 0,1% verworfen werden. Auch die Beurteilung der Stärke des Zusammenhangs nach Cohan (1988) liegt zu allen drei Testzeitpunkten in einem mittleren bis starken Bereich.

7.6.2 Zusammenhang von Empathie und prosozialem Verhalten

Viele Stimmen aus dem Bereich der Prosozialitätsforschung sprechen von Empathie als Grundvoraussetzung prosozialen Verhaltens (z.B. Bierhoff 2010; Bischof-Köhler 2006; Friedelmeier 1993; Hoffmann 2000; Purrmann-Viedenz 1999). Diese These ist jedoch keineswegs mit der Annahme eines linearen Zusammenhangs gleichzusetzen. Anzunehmen ist, dass ohne ein Mindestmaß an Empathie kein gerichtetes prosoziales Verhalten stattfinden kann. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass neben situationalen Faktoren Empathie eine der wichtigsten motivationalen Bedingungen prosozialen Verhaltens ist (vgl. Bierhoff 2010, S.221). Gleichzeitig ist Empathie jedoch auch Voraussetzung für eine gerichtete Schädigung, was im Besonderen für Formen psychischer Gewalt gilt, aber letztlich unter dem Kriterium der Gerichtetheit aggressiver Handlungen immer einfließt.

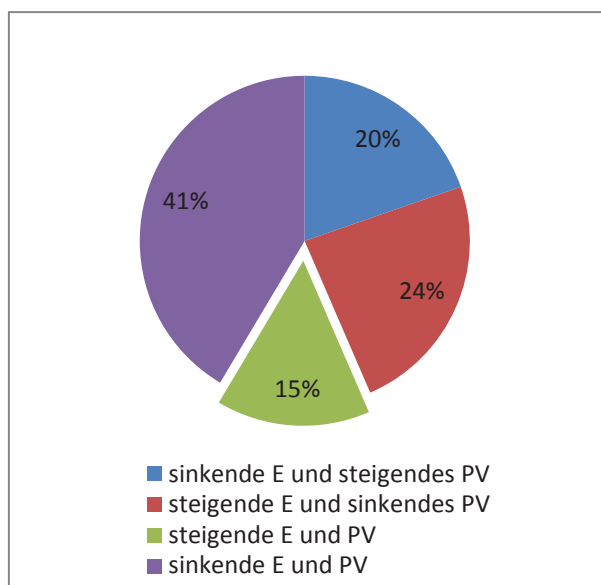


Abbildung 57: Entwicklungstendenzen von Empathie und prosozialem Verhalten

Abbildung 57 ist zu entnehmen, dass zwischen der letzten Messwiederholung und dem Ausgangswert lediglich bei 15 % der Teilnehmer eine Verbesserung in beiden Bereichen festgestellt werden konnte. Es handelt sich hierbei um 29 der 193 ausgewerteten Datensätze. Der dominante Anteil der Schüler repräsentieren die gegenteilige Entwicklung: Bei 80 Teilnehmern (41%) sinken sowohl die Werte für Empathie als auch die für prosoziales Verhalten. Etwa ein Viertel der untersuchten Schüler steigert zwar den Empathiewert,

verliert jedoch Punkte auf der Ebene prosozialen Verhaltens. Die übrigen 20% verbessern sich schließlich auf Verhaltensebene, ohne dabei die Fähigkeit zur Perspektivübernahme verbessert zu haben. Insgesamt wird bereits anhand dieser Grafik deutlich, dass ein positiver Zusammenhang zwischen den Variablen besteht. Genauere numerische Informationen in Bezug auf die Korrelationen sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst (Tabelle 24).

Die Korrelationsanalyse entspricht auch hier weitgehend den Annahmen, wenngleich sich zum Zeitpunkt t1 zwischen den beiden Parametern nur ein schwacher, wenn auch signifikant positiver Zusammenhang ($r = .19^*$) ergibt.

Tabelle 24: Korrelationskoeffizienten der Parameter Empathie und prosoziales Verhalten

Pearsonsche Korrelationskoeffizienten (r)	Empathie t1	Empathie t2	Empathie t3
Prosoziales Verhalten t1	.19*	.27**	.19*
Prosoziales Verhalten t2	.21*	.31***	.25**
Prosoziales Verhalten t3	.16*	.21*	.33***

Anmerkungen: * Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant. ** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant. *** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,001 (2-seitig) signifikant.

Interessant ist auch die deutliche Differenz der erhaltenen Korrelationskoeffizienten zu den anlässlich der Normierung des Testinstruments erhobenen Daten, die im Schnitt mit $r = .38^{**}$ deutlich stärkere Subskalenkorrelationen aufweisen (Lukesch 2006, S. 41). Im Vergleich zu den weiteren hier vorgenommenen Korrelationen werden im Bereich des Zusammenhangs zwischen Empathie und prosozialem Verhalten insgesamt die geringsten Zusammenhänge errechnet. Die Wiederholungswerte der Korrelationen zeigen allerdings auch hier einen deutlichen Anstieg auf $r = .31$ in einen Bereich mittlerer Zusammenhangsstärke, der sich zum Katamnesezeitpunkt noch einmal geringfügig auf $r = .33$ erhöht. Der Zusammenhang zwischen den Merkmalen „Empathie“ und „prosoziales Verhalten“ steigt somit im Anschluss an das Projekt von schwacher auf mittlere Stärke an.

Die Regressionsgerade in

Abbildung 58 verläuft entsprechend eher flach und die Punktwolke verteilt sich, dem Koeffizienten entsprechend, recht weitläufig im mittleren bis hohen Bereich der Abbildung und bildet keine deutliche elliptische Form. Dennoch ist ein ausreichend linearer Zusammenhang erkennbar.

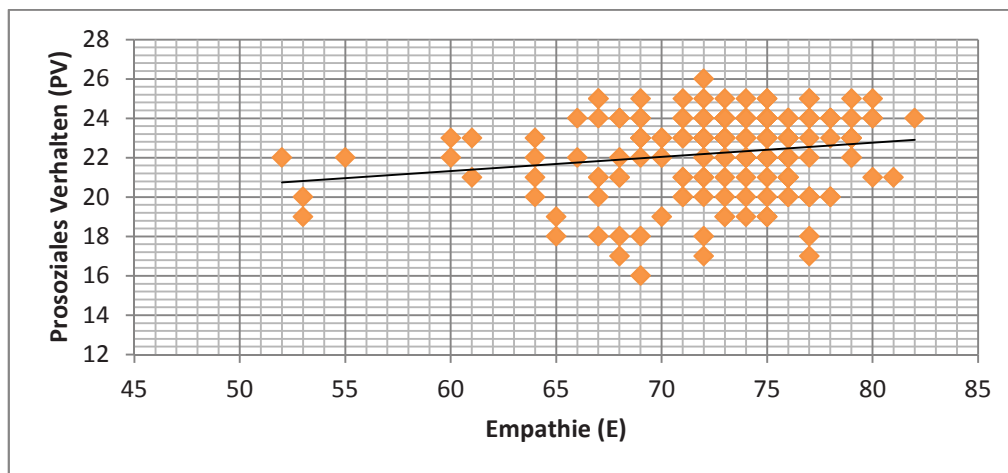


Abbildung 58: Korrelation von Empathie und prosozialem Verhalten zum Zeitpunkt t1

Gleichzeitig lässt das Diagramm Ausreißer insbesondere auf niedrigem Empathieniveau erkennen, bei denen mittlere Werte im prosozialem Verhalten gemessen wurden. Ein Großteil der Skalenwerte des Merkmals Empathie bewegt sich gut sichtbar in einem eher hohen Bereich (71% der Befragten erhielten Werte zwischen 72 und 82 bei einer Spannweite von 30 zwischen 52 und 82). Weniger werden es bereits im mittleren Bereich (zwischen den Werten 60 und 71 liegen noch knapp unter 27%) und vier Einzelwerte stechen deutlich durch ihre niedrige Ausprägung heraus; sie entsprechen 2,1% der Stichprobe und weisen Indexwerte zwischen 52 und 55 auf. Die Ausprägungen prosozialem Verhaltens bewegen sich im Rahmen der Untersuchung sichtbar enger beieinander, was zum einen dem anderen Maßstab und der wesentlich geringeren Standardabweichung entspricht, aber auch der Tatsache, dass keine deutlichen Ausreißer nach oben oder unten auftreten und der bei Weitem größte Teil der Schüler/innen im mittleren Bereich angesiedelt ist (knapp 60% erhielten Werte zwischen 20 und 23 bei einer Spannweite von 10 zwischen 16 und 26), zu denen auch diejenigen Schüler/innen zählen, die im Bereich Empathie besonders niedrig abgeschnitten haben.

Hypothese 5.2: *Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Empathie und prosozialem Verhalten.*

Die Hypothese über den Zusammenhang der beiden erwünschten Merkmale kann somit ebenfalls bestätigt werden: Es besteht ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen Empathie und prosozialem Verhalten zum Testzeitpunkt t1, der nach Cohan (1988) als schwacher Effekt eingeordnet werden kann, sowie äußerst signifikante Korrelationen zu den Zeitpunkten t2 und t3, die jeweils Ausprägungen mittlerer Stärke erbringen. Insgesamt liegt

die Wahrscheinlichkeit, die Nullhypothese fälschlicherweise verworfen zu haben (α -Fehler), bei unter fünf bzw. unter einem Prozent.

7.6.3 Zusammenhang von Aggressionsbereitschaft und Empathie

Wie bereits an anderer Stelle behandelt, wird der Zusammenhang von Empathie und Aggression seit mehr als drei Jahrzehnten teilweise kontrovers diskutiert (vgl. Abschnitt 4.3). Ein Großteil der angelegten Studien, mit Ausnahme solcher, die sehr junge Kinder untersuchten, kommt jedoch zum Ergebnis, dass insgesamt ein negativer Zusammenhang zwischen der Fähigkeit, die Gefühle anderer zu erkennen, und der Ausübung von Gewalt besteht (z.B. Lukesch 2005; Izard et al. 2001; Malti 2003; Mehrabian/Epsten 1972; Miller/Eisenberg 1988). Um das Verhältnis zwischen Aggression und Empathie zu spezifizieren, darauf weisen unter anderem die Studien unter der Leitung von Prof. Dr. Lukesch hin (Bracks et al. 2008; Cocron et al. 2004; Diermeier/Grübel 2004), ist jedoch eine Differenzierung zwischen der Verhaltens- und der Dispositionsebene notwendig, vor deren Hintergrund hier der Zusammenhang zwischen Empathie und Aggressionsbereitschaft untersucht wird.

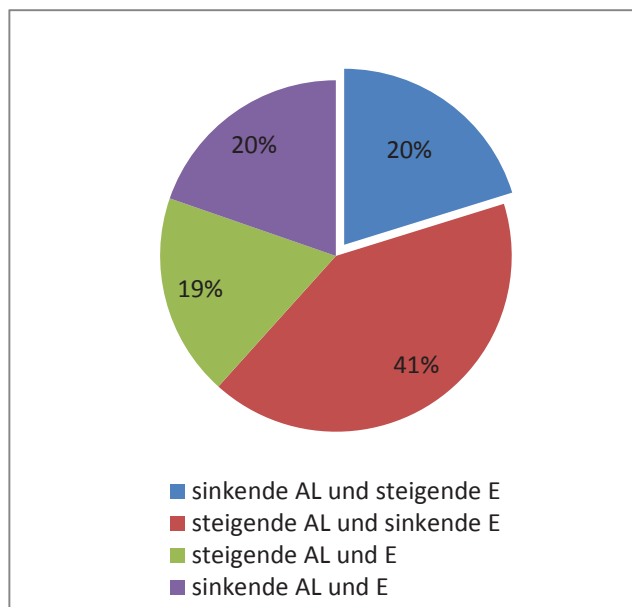


Abbildung 59: Entwicklungstrends von Aggressionslegitimation und Empathie

Da hier ein negativer Zusammenhang angenommen wird und entsprechend eine gegenteilige Wirkung des Projektes auf die angeführten Parameter dem Projektziel entspricht, verweist der herausgehobene Kreissektor (Abbildung 59) auf diejenigen Teilnehmer, die bei der Katamneseerhebung gesunkene Werte auf dem Aggressionslegitimationsindex und gleichzeitig gestiegene Empathiewerte erbrachten. Diesem Sektor gehören 39 der

193 untersuchten Schüler und somit ein Fünftel der Gesamtstichprobe an.

Insgesamt wurden bei 61% der Teilnehmer (119) gegensätzliche Entwicklungen der erhobenen dispositionalen Merkmale gefunden, die somit in deutlicher Mehrheit auftreten. Der Großteil dieser Mehrheit (80 von 119) bewegt sich allerdings im Sektor ‚steigende Aggressionslegitimation und sinkende Empathie‘. Bei 74 Schülern wurden parallel

verlaufende Entwicklungstendenzen gemessen. Die Gruppe setzt sich etwa hälftig zusammen: 36 Teilnehmer mit steigenden und 38 mit fallenden Werten.

Der Korrelationskoeffizient der beiden hier dargestellten dispositionalen Merkmale (Tabelle 25) zum Zeitpunkt t1 (wie auch alle weiteren) hat mit $r = -.30$ ein negatives Vorzeichen, was eine umgekehrt proportionale Beziehung repräsentiert und somit den Annahmen über den Zusammenhang entspricht. Die Orientierung an den Cohenschen Richtwerten lässt hier auf einen Zusammenhang mittlerer Stärke schließen.

Tabelle 25: Korrelationskoeffizienten der Parameter Empathie und Aggressionsbereitschaft zu drei Messzeitpunkten

Pearsonsche Korrelationskoeffizienten (r)	Empathie t1	Empathie t2	Empathie t3
Aggressionsbereitschaft t1	-.30***	-.33***	-.27***
Aggressionsbereitschaft t2	-.32***	-.47***	-.34***
Aggressionsbereitschaft t3	-.29**	-.38***	-.39***

Anmerkungen: ** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant. *** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,001 (2-seitig) signifikant.

Um das Ergebnis besser einordnen zu können, hilft erneut ein Blick auf die Ergebnisse der Normierungsstichprobe, die mit durchschnittlich $r = .45$ wesentlich stärkere Zusammenhänge der beiden mit dem FEPA er hobenen Merkmale repräsentieren (Lukesch 2006, S. 41), als dies bei der ersten Erhebung im Rahmen der hier beschriebenen Studie gegeben ist. Im Anschluss an das Projekt nähern sich die errechneten Werte denen der Normierungsstichprobe an, bei der Posterhebung können sie sogar leicht überschritten werden. Die Subskalenkorrelationen zeigen hier einen deutlich gestiegenen Koeffizienten, der sich mit $r = .47***$ nach Cohan (1988) einer Klassifizierung als ‚stark‘ annähert, allerdings zum dritten Erhebungszeitpunkt wieder auf ein mittleres Korrelationsniveau absinkt.

Auch hier soll die zusätzliche Visualisierung des erhaltenen Datenmaterials in Form einer Punktwolke (Abbildung 60) die Einsichten vertiefen und zugleich die Linearität prüfen. Die größtenteils ellipsenförmige Wolke repräsentiert mit ihrer abfallenden Regressionsgeraden gut erkennbar die negative Korrelation mittlerer Stärke. Hohe Werte auf der Skala

Aggressionslegitimation gehen eher mit geringeren Empathiewerten einher und umgekehrt.

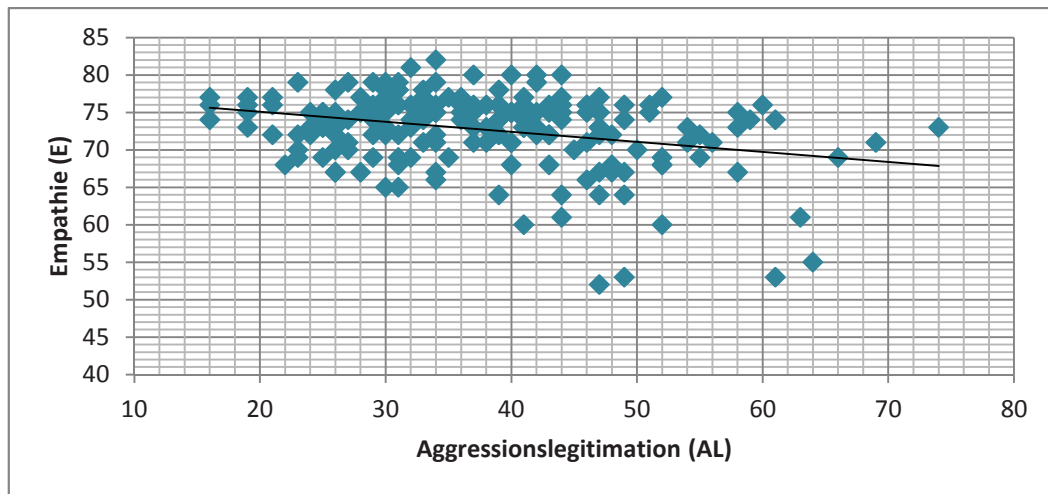


Abbildung 60: Korrelation von Empathie und Aggressionslegitimation zum Zeitpunkt t1

Insgesamt ist der negative Zusammenhang am stärksten unter denjenigen Probanden ausgeprägt, die mit niedrigen Werten im Bereich Aggressionslegitimation abschneiden. Beim Betrachten der Punktwolke fallen entsprechend bei den höher angesiedelten Werten einige Ausreißer auf: Gerade die auffallend niedrigen Werte im Bereich Empathie gehen allesamt mit einem erhöhten Aggressionslegitimationswert einher, wobei wiederum die höchsten Werte dieses Bereichs überraschend mittlere Werte auf der Empathieskala aufweisen, wenngleich es sich hierbei um Einzelwerte handelt. Eine Linearität ist dabei dennoch in ausreichendem Maße gegeben, um den Korrelationskoeffizienten zu verifizieren. Insgesamt befindet sich ein Großteil der erhaltenen Werte für die Bereitschaft zur Aggression in einem eher niedrigen Bereich, während die Ergebnisse für Empathie sich eher im oberen Bereich sammeln, wie weiter oben bereits beschrieben wurde.

Hypothese 5.3: *Es gibt einen negativen Zusammenhang zwischen Aggressionsbereitschaft und Empathie.*

Auch diese Hypothese wird anhand der Ergebnisse bestätigt, die Wahrscheinlichkeit eines α -Fehlers liegt bei unter 0,1%. Die Pearsonschen Korrelationskoeffizienten der Merkmalsausprägungen von Aggressionsbereitschaft und Empathie ergaben demgemäß zu allen drei Testzeitpunkten äußerst signifikante negative Korrelationen, die nach Cohen (1988) als mittlere bis starke Zusammenhänge klassifiziert werden können.

7.6.4 Zusammenhang von Gewalt und prosozialem Verhalten

Die im Theorieteil beschriebenen Forschungsergebnisse weisen auf einen mit dem Alter ansteigend negativen Zusammenhang zwischen Aggressivität und Prosozialität als überdauernde Disposition hin, die sich in der weitgehend situationsübergreifenden Wahrscheinlichkeit niederschlägt, mit prosozialen Handlungen oder Aggression auf ein Gegenüber zu reagieren.

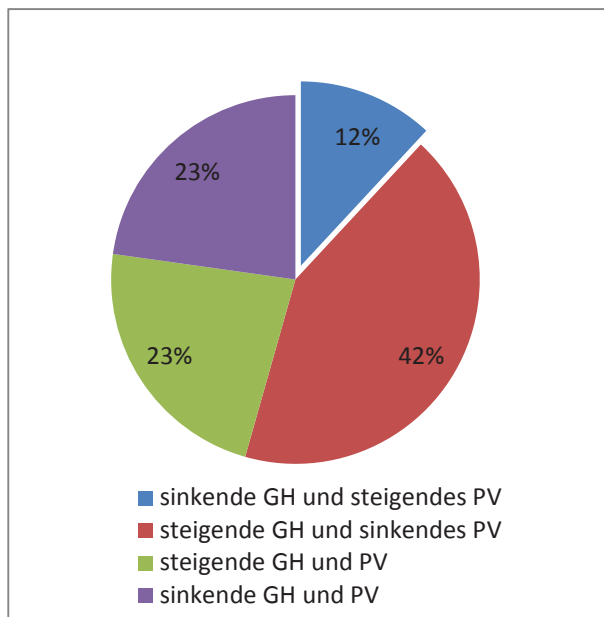


Abbildung 61: Entwicklungstrends von Gewalthäufigkeit und prosozialem Verhalten

Das Schaubild (Abbildung 61) zeigt einen sehr geringen Anteil von Projektteilnehmern (23 der 193), die die Untersuchung mit sinkenden Werten für Gewalthäufigkeit und gleichzeitig steigenden für prosoziales Verhalten abschließen. Das Verhältnis zwischen positiven (46%) und negativen (52%) Zusammenhängen ist hier zudem ausgeglichener als dies bei den vorangegangenen der Fall war. Dabei fallen

die beiden Optionen auf Seiten der positiven Zusammenhangssektoren gleich-mäßig groß

aus, während bei den negativen Sektoren die Kombination ‚steigende Gewalthäufigkeit und sinkendes prosoziales Verhalten‘ mit 82 Schülern stark dominiert.

Unter Einbezug der Abweichungsintensitäten errechnet sich aus dem gewonnenen Datenmaterial eine höchst signifikante, mittelstark negative Korrelation ($r = -.31^{***}$) der Häufigkeit von Gewalt und prosozialem Verhalten zum Zeitpunkt t1.

Tabelle 26: Korrelationskoeffizienten der Parameter Gewalthäufigkeit und prosoziales Verhalten zu drei Messzeitpunkten

Pearsonsche Korrelationskoeffizienten (r)	Gewalthäufigkeit t1	Gewalthäufigkeit t2	Gewalthäufigkeit t3
Prosoziales Verhalten t1	-.31***	-.34***	-.27**
Prosoziales Verhalten t2	-.19*	-.29***	-.26**
Prosoziales Verhalten t3	-.25**	-.35***	-.43***

Anmerkungen: * Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant. ** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant. *** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,001 (2-seitig) signifikant.

Die Koeffizienten der Subskaleninterkorrelation, die bei der Normierung des Testinstruments errechnet wurden (Lukesch 2006, S. 41), fallen auch hier höher aus ($r = -.39$ bzw. $-.42$), bewegen sich aber ebenfalls in einem Bereich mittlerer Effektstärke. Die Entwicklung der Korrelationskoeffizienten (s. Tabelle 26) zeigt keine großen Veränderungen zum Zeitpunkt t2 ($r = .29^{***}$), jedoch einen deutlichen Anstieg zum Katamnesezeitpunkt ($r = .43^{***}$) acht Wochen nach der Projektdurchführung.

Die Punktwolke soll auch hier die Einzelwerte, die hinter dem errechneten Koeffizienten stehen, demonstrieren (Abbildung 62). Sie lässt erkennen, dass die mittleren Werte auf der Skala des prosozialen Verhaltens durchaus auch mit ausgeprägten Gewalthäufigkeiten einhergehen. Zudem bestätigt sie die Voraussetzung der Linearität und verifiziert somit die zugehörigen Korrelationskoeffizienten.

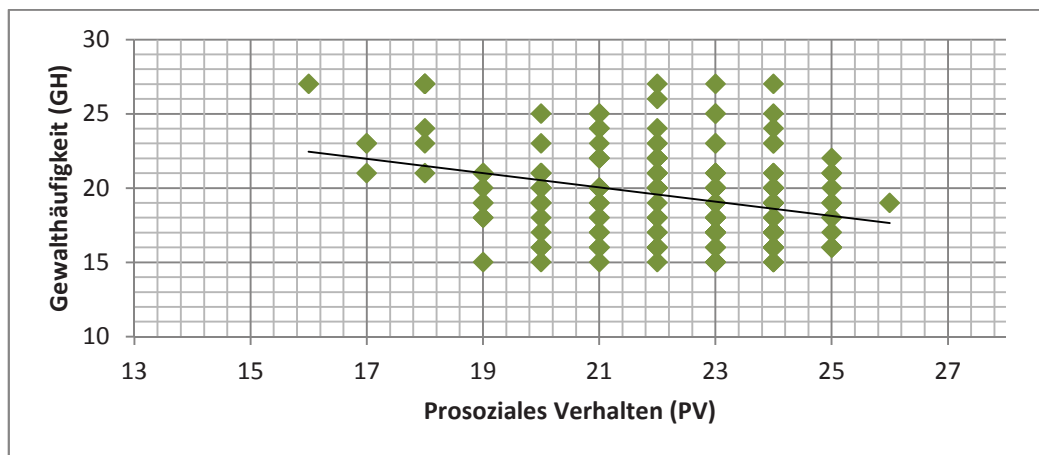


Abbildung 62: Korrelation von Gewalthäufigkeit und prosozialem Verhalten

Im Gegensatz dazu zeigt die linke Seite der Ellipse, dass diejenigen Teilnehmer, bei denen ein sehr niedriges Niveau prosozialen Verhaltens gemessen wurde, durchweg auffällig hohe Werte im Bereich der Gewalthäufigkeit erbringen. Nur die höchsten erhaltenen Werte für prosoziales Verhalten (die gerade mal 7,4% des Stichprobenumfangs repräsentieren) treten nicht in Kombination mit einer erhöhten Gewalthäufigkeit auf. Die negative Korrelation der beiden Merkmale zeigt sich also insbesondere im Bereich der Extremwerte und weniger bei den mittleren Ergebnissen.

Hypothese 5.4: *Es gibt einen negativen Zusammenhang zwischen der Ausübung von Gewalt und prosozialem Verhalten.*

Die Hypothese kann verifiziert werden. Zwischen der Ausübung von Gewalt und prosozialem Verhalten bestehen höchst signifikante negative Zusammenhänge zu allen drei Testzeitpunkten. Die Wahrscheinlichkeit einer fälschlichen Verwerfung der Nullhypothese liegt somit bei unter 0,1%. Die Klassifizierung nach Cohen (1988) bestätigt darüber hinaus eine mittlere Effektstärke zu den untersuchten Zeitpunkten.

8 Interpretation der Ergebnisse

Auf die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse folgt nun deren Interpretation. Strukturell sind die zugehörigen Abschnitte an den oben aufgestellten Fragestellungen und Hypothesen orientiert und bieten somit die Möglichkeit der direkten Zuordnung zum vorangegangenen Kapitel. Neben einem Rückgriff auf die wichtigsten Ergebnisse werden zur Deutung derselben stets Bezüge zu den im Theorieteil herausgearbeiteten Erkenntnissen hergestellt. Zentrales Bestreben dieses Abschnitts ist es, Erkenntnisse über die Genese und Korrelation der Dimensionen Aggressionslegitimation, Gewalthäufigkeit, Empathie und prosoziales Verhalten infolge des Gewaltpräventionsprojektes zu gewinnen, indem verschiedene Erklärungsfaktoren in Betracht gezogen werden.

8.1 Effekte des Gewaltpräventionsprojektes

Bereits in der visualisierten Übersicht der Mittelwertsentwicklungen (Abbildung 10, S. 160) zeichnet sich ab, dass die Ergebnisse der untersuchten Dimensionen insbesondere durch ihre unerwarteten Entwicklungstrends auffallen: Während bei den am Präventionsprogramm teilnehmenden Schülern die Aggressionsbereitschaft parallel zur Gewalthäufigkeit ansteigt, sinken die Werte in den Bereichen Empathie und prosoziales Verhalten.

Für die Dimensionen Aggressionsbereitschaft und Empathie ergeben sich dabei durchweg signifikante bis höchst signifikante Effekte. Die Aggressionsbereitschaft der Teilnehmer nimmt direkt nach der Teilnahme am Gewalt-Präventionsprojekt um über sechs Prozent zu und auch acht Wochen später lassen die Werte einen weiteren, wenn auch geringeren, Anstieg erkennen. Die Empathiewerte sinken pro Messung um etwa ein Prozent, sodass die Schüler im Schnitt mit zwei Prozent niedrigeren Empathiewerten abschließen. Auf Verhaltensebene offenbaren sich zwar parallele Trendrichtungen (die Gewalthäufigkeit steigt um zwei Prozent an und das prosoziale Verhalten nimmt insgesamt um knapp ein Prozent ab), allerdings wurden hier keine signifikanten Ergebnisse erreicht.

Trotz vielfältiger Differenzen in den wissenschaftlichen Theorien und Diskursen zur Entwicklung und den Einflussfaktoren sozialer Verhaltensweisen und damit einhergehender Dispositionen stimmen die meisten jedoch weitgehend darin überein, dass es nicht *den* allein gültig ausschlaggebenden Anlass für bestimmte soziale Entwicklungen gibt, sondern immer ein multifaktorielles Bedingungsgefüge anzunehmen ist. Auch zu den vorliegenden

Ergebnissen haben entsprechend unterschiedliche Einflussfaktoren beigetragen, von denen die relevantesten nun zur Erklärung herangezogen werden sollen.

Neben den expliziten Effekten des Projektes können bei Langzeituntersuchungen immer auch ontogenetische sowie sozialisationsbedingte Einflussfaktoren eine Rolle spielen. So könnten beispielsweise projektexterne Bedingungen oder Erlebnisse zu einer Verhaltensänderung oder einer Umstrukturierung individueller Interpretationsschemata führen. Insbesondere bei der Untersuchung von Kindern und Jugendlichen, die sich in der Entwicklung befinden, ist dieser Aspekt zu beachten, wenngleich einzelne Einflüsse auf Grund der Stichprobengröße vernachlässigt werden können. Der Altersabschnitt, in dem die untersuchten Teilnehmer sich befinden, repräsentiert eine Entwicklungsphase der Abgrenzung und des Umbruchs von Denk- und Verhaltensstrukturen (Pubertät). Ein Blick auf die allgemeine (Onto-)Genese der sozialen Dimensionen ist somit ein nicht zu vernachlässigender Faktor. Um nach möglichen Gründen für die unerwarteten gegenläufigen Entwicklungen zu suchen, wird daher neben der Bedeutung von Gleichaltrigen und anderen Einflussfaktoren insbesondere die Relevanz von Prozessen des Modell- und Begriffslernens sowie des emotionalen und kognitiven Lernens diskutiert.

In diesem Zusammenhang könnten beispielsweise offene oder subtile Bestärkungen, die während der projektimmanenten Schilderung von Desintegrations- oder Gewalterfahrungen durch Mitschüler erfolgen, von Bedeutung sein (vgl. Heinelt 1978, S. 39). Ein solcher Effekt wäre nicht nur für die berichtende Person relevant, sondern ebenso für die Zuhörer bzw. Zuschauer, welche die Bestätigung (mit-)erleben (vgl. hierzu auch die Ausführungen zum Lernen am Effekt (in Abschnitt 3.1.3 ab S. 34) und zur Wirkung der sogenannten Spiegelzellen (in Abschnitt 4.2.4 ab S. 85)). Gerade für emotionale Lernprozesse wie den Erwerb von Vorlieben und Wertehaltungen können die beschriebenen Prozesse von großer Bedeutung sein (vgl. z.B. Rost 1998, S. 388). Wenngleich die Moderatoren bemüht sein mögen, einer positiven Bestärkung entgegenzuwirken, können sie direkte Reaktionen der Gleichaltrigen weder verhindern noch nachträglich abschwächen. Im Gegenteil: Möglicherweise eintretende alterstypische Distinktionseffekte könnten die bestärkenden Effekte von Seiten der Mitschüler noch interessanter für die Beteiligten machen. Zudem kann eine Re-Aktion der Moderatoren auf bestätigende Äußerungen sich dem gezeigten Verhalten immer nur anschließen, es aber nicht verhindern. Die fehlende (positive) Beziehung zu den Schülern und das einmalige Auftreten der „unbekannten Erwachsenen“ in der Klassengemeinschaft könnte gegebenenfalls noch zusätzlich zu den beschriebenen

Distinktionsmechanismen beitragen – langfristige Konsequenzen oder der Aufbau einer Beziehung zu den Moderatoren sind nicht zu erwarten. Auf der anderen Seite kann gerade diese Rolle jedoch auch Vorteile mit sich bringen. So liegt ebenso wenig wie eine positive eine vorbelastete Beziehung zu den Außenstehenden vor, was die Annahme als Modell auch erleichtern kann.

Ein weiterer möglicher Einflussfaktor könnte in Prozessen des kognitiven Lernens liegen (Interpretations- und Bewertungsvorgänge; Planung und Regulation des Verhaltens). Kognitives Lernen kann nicht nur als Chance für die Gewaltprävention und das soziale Lernen gewertet werden, sondern kann unter Umständen auch Barrieren erzeugen: Vorgetragene Überzeugungen (sozial erwünschte wie unerwünschte) könnten die Wahrnehmung und Interpretation und somit die kognitive Bewertung bestimmter Handlungsmuster beeinflussen (vgl. hierzu den Abschnitt zum Kognitiven Lernen im Kapitel 3.1.3 ab S. 34). Hinzu kommt, dass insbesondere solche Kinder und Jugendlichen, die bereits über viele eigene Gewalterfahrungen verfügen, oftmals geneigt sind, ihrem Gegenüber negative Absichten zu unterstellen und gewisse Situationen bedrohlicher wahrzunehmen: Da wird ein falscher Blick oder eine unaufmerksame Berührung schnell zur Bedrohung oder Kampfherausforderung. Solche und weitere individuelle Zuschreibungsgewohnheiten, die im Rahmen des Projektes implizit oder explizit thematisiert werden, könnten von anderen Teilnehmern übernommen werden und somit Einfluss auf die Entwicklung der erhobenen Dimensionen nehmen. Vor dem Hintergrund, dass häufig gerade solche Schulklassen für das Projekt angemeldet werden, in denen zumindest aus Lehrerperspektive eine eher große Aggressionsaffinität herrscht, steigt die Wahrscheinlichkeit der beschriebenen Situation.

Dies könnte wiederum in einem engen Zusammenhang mit der sich entwickelnden Begriffsbildung bei den teilnehmenden Schülern stehen. Wie oben bereits erörtert wurde (vgl. hierzu Abschnitt 2.1 ab S. 11), ergeben die meisten Studien deutliche Unterschiede in der Wahrnehmung und Interpretation von Gewalt durch SchülerInnen und Lehrkräfte sowie in der Einschätzung des Ausmaßes. Die Annahme liegt somit nahe, dass diese Differenzen auf einen weiteren Gewaltbegriff der Pädagogen zurückzuführen sind und Schüler über einen vergleichsweise engen Gewaltbegriff verfügen (oftmals wird nur direkte körperliche Schädigung als Gewalt verstanden). Die intensive Beschäftigung mit dem Thema könnte sodann zu einer Erweiterung des Begriffsverständnisses auf Seiten der Schüler führen und somit Einfluss auf die Ergebnisse der zweiten und dritten Erhebung nehmen. Gerade im Verhaltensbereich wird die Wirkung des Begriffslernens besonders deutlich, da bei den

Angaben zu Gewalthäufigkeit und prosozialem Verhalten bestimmte Verhaltensoptionen retrospektiv abgefragt werden: Auf die zurückliegenden Handlungen selbst kann kein Einfluss mehr genommen werden. Es ist somit anzunehmen, dass das veränderte Antwortverhalten auf ein anderes Verständnis der beschriebenen Situation zurückzuführen ist. In Phase zwei des Projektes wird der Gewaltbegriff sogar explizit thematisiert. Hierin könnte ein weiterer relevanter Einflussfaktor auf die Entwicklung der Ergebnisse liegen.

Eine weitere Lerntheorie darf an dieser Stelle nicht vergessen werden: das Lernen am Modell. Verhaltensweisen lassen sich demnach besonders einfach und schnell erlernen, wenn sie bei anderen Menschen beobachtet und durch Speicherprozesse oder Nachahmung in das eigene Verhaltensrepertoire übernommen werden (vgl. die Kapitel 3.1.3 ab S. 34, 4.2.4 ab S. 85 und 5.2.1 ab S. 109). Die hierzu beschriebenen Experimente (u.a. Bandura et al. 1961, Bryan/Test 1967; Ross 1970; Wohlschläger/Prinz 2003; Bauer 2006) verdeutlichten eindrücklich, wie aggressive und prosoziale Verhaltensweisen schon nach kurzer Beobachtungszeit neuronale Reaktionen hervorrufen und nachgeahmt werden. Es gilt hierbei eine besondere Orientierung der Lernenden an nahe stehenden oder ähnlichen Personen im Sinne von Alter, Geschlecht und weiteren genannten Faktoren, wobei teilweise die besondere Rolle der Schulklasse in diesem Zusammenhang sogar noch hervorgehoben wird (vgl. 5.2.4 ab S. 117). Gleichaltrigenbeziehungen erlauben demnach die Erfahrung symmetrischer Reziprozität, die gerade für die Entwicklung von Perspektivübernahme und Problemlösefähigkeiten als sehr bedeutsam erachtet werden. Darüber hinaus wurde herausgearbeitet, dass für die Adaption von Verhaltensweisen insbesondere deren Erfolg sowie die Identifikation und emotionale Bindung zum Modell von großer Bedeutung sind (vgl. Kapitel 3.1.3 ab S. 34). Unter dem Begriff „Erfolg“ ist hier nicht nur das ‚Gewinnen eines Kampfes‘ in Verbindung mit materiellem Zugewinn oder Machtausweitung zu verstehen, sondern ebenso die Anerkennung durch Gleichaltrige, die einen unerwünschten „Erfolgseffekt“ mit sich bringen könnte.

Dabei besteht trotz der Annahme unterschiedlicher Motivationen nicht zwingend ein Widerspruch zwischen der gleichzeitig verlaufenden Zunahme pro- und antisozialer Verhaltensweisen, wie die Ergebnisse bestätigen. Beide gehen mit dem Drang einher, aktiv zu werden bzw. aufgrund verschieden gearteter situativer Anlässe zu handeln. Werden im Verlauf der Maßnahme beide Verhaltensoptionen mit Beispielen veranschaulicht und im Rollenspiel oder anhand authentischer Schilderungen erlebbar gemacht, ist auch die Wahrscheinlichkeit gegeben, dass beide Varianten Nachahmer finden.

Neben den genannten Lernprozessen kann auch das soziale Klima innerhalb einer Klasse die Entwicklung der erhobenen Dimensionen beeinflussen. Die Thematisierung von Streitigkeiten und Mobbing im Klassenverbund kann unter Umständen zu unerwünschten (Neben)Wirkungen führen, die nach Abschluss des eintägigen Projekttagess nicht weiter von den Moderatoren bearbeitet werden. Hier zeigt sich ein weiterer negativer Aspekt der starken zeitlichen Begrenzung des Projektes, in dem langfristig gewachsene Konflikte aufgegriffen werden und innerhalb weniger Stunden bewältigt oder zumindest herabgemindert werden sollen.

Im Zusammenhang mit dem sozialen Klima steht auch die Bedeutung *sozialer Normen* bei der Ausführung (pro- und anti)sozialer Handlungen (vgl. Schmitt et al. 1985). Per Definition entsprechen soziale Normen Verhaltensrichtlinien, die für die Mitglieder einer sozialen Gruppe oder Gesellschaft gelten und durch Sozialisation und Erziehung erlernt werden (vgl. Bierhoff/Montada 1988, S. 9). Die teilnehmenden Klassen können als solche sozialen Gruppen verstanden werden. Einige dieser Normen könnten auch die Beantwortung der Fragen des Erhebungsinstruments beeinflussen. Dieser Aspekt ist zwar eher im Sinne einer allgemeinen Testkritik zur Erhebung von Verhaltensweisen mithilfe von Fragebögen im Gegensatz zu Beobachtungsergebnissen einzuordnen, soll jedoch der Vollständigkeit wegen in einigen kurzen Beispielen angeführt werden: So könnte beispielsweise die Norm der Gegenseitigkeit (vgl. Schneider 1988, S. 10) der erwünschten Beantwortung entgegenwirken, da die beschriebenen Personen fiktiv sind und den Befragten entsprechend keine Vorleistung im Sinne von Hilfe entgegengebracht haben können (gleiches gilt für nachfolgende Hilfeleistungen). Was die Beurteilung von Schuld als Norm zur Verhinderung prosozialer Verhaltensweisen angeht, ist entsprechend das Gegenteil der Fall. Gleichzeitig können durch fiktive Hilfeleistungen, wie sie der Test abfragt, aber auch keine Kosten entstehen, was wiederum die positiv konnotierte Beantwortung erleichtert und die negativen Effekte gegebenenfalls ausgleicht.

Hinzu kommt, dass aggressive Verhaltensweisen sehr häufig im Affekt, also in Momenten extremer emotionaler Betroffenheit, geschehen und damit nicht einschließen, dass das gleiche Auslöserverhalten beim Nachvollzug im entspannten Zustand während der Bearbeitung des Fragebogens ebenfalls als provozierend oder böswillig erachtet wird. Zudem fehlt bei den rezipierten Situationen die persönliche Betroffenheit, was eher zu einer neutralen Bewertung der Situation führt.

Insbesondere in Bezug auf die Entwicklung der Empathie trägt sicher das Kennenlernen bzw. die *Konfrontation mit unbekannten Perspektiven* zur negativen Entwicklung bei, da diese eine intuitive Interpretation zunächst erschweren. Die neuen Ansichten müssen über diverse Denk- und Entscheidungsprozesse in eigene Interpretationsschemata übertragen oder verworfen werden. In Abhängigkeit dieser individuellen Interpretationsmuster kann auch bei der Bereitschaft zur Aggression angenommen werden, dass sie zum Teil aus einer dysfunktionalen Wahrnehmung der sozialen Umgebung hervorgeht: Insbesondere aus sozialkognitiver Perspektive wird Aggression zum Teil als Ausdruck eines Erkenntnisproblems erachtet, das die emotionale oder kognitive Perspektive eines Gegenübers nur unzureichend erfasst (vgl. Malti 2003, S. 21). Gerade diese Erkenntnisschwierigkeiten könnten durch Schilderungen bislang unbekannter Perspektiven verstärkt werden und somit einen nachteiligen Einfluss auf Aggressionsbereitschaft und Empathie der Schüler nehmen. Gleiches gilt auch für eine möglicherweise wachsende Verhaltensunsicherheit durch das Kennenlernen neuer Modelle und Zuschreibungsgewohnheiten.

Auch *Testverdrossenheit* könnte mitunter das Antwortverhalten der Schüler beeinflusst haben. Dabei ist von Bedeutung, dass es sich um einen recht ausführlichen Fragebogen handelt, der den Teilnehmern nicht nur die Beschäftigung mit den thematischen Inhalten sondern auch die Rezeption eines verhältnismäßig großen Textanteils abverlangt. Insbesondere bei der zweiten und dritten Erhebung könnte dies zu Verdruss bzw. Verweigerung führen und sich schließlich in gezielt „unerwünschtem“ Antwortverhalten niederschlagen.

Nicht zu vergessen ist der Einfluss spezifischer Zusammenhänge und Abhängigkeiten für die Entwicklung der Werte. Beispielsweise dem Absinken der Empathie, der als (altruistisches) Motiv prosozialer Handlungen und antagonistischer Moderator von Gewalthandlungen ein entscheidender Einfluss zugemessen wird (vgl. die Abschnitte 4.3.1 und 5.1 sowie z.B. Bierhoff 2010; Bischof-Köhler 2006; Friedelmeier 1993; Hoffmann 2000; Purrmann-Viedenz 1999; Schön 2002), welcher auch im Rahmen der Korrelationsergebnisse bestätigt werden konnte.

Wenngleich durch die Gesprächsführung der Moderatoren und die eingesetzten Methoden gewalttätiges Verhalten eher negativ konnotiert werden soll und die Vermeidung entsprechender Verhaltensweisen zugunsten prosozialer Alternativen explizit im Vordergrund steht, wird der gegenteilige Effekt möglicherweise implizit durch die genannten Einflussfaktoren moderiert. Denn unabhängig vom Einfluss der Moderatoren sind es insbesondere Schilderungen authentischer Gewalterfahrungen von Schülern, die nachhaltige

Lernerfahrungen erzeugen könnten. Wie oben herausgearbeitet wurde, können selbst verbale Beschreibungen von Handlungen oder Zuständen ausreichen, neurologische Resonanzreaktion hervorzurufen und somit einen Lernprozess in Gang zu setzen, der sich sowohl auf das Erleben als auch auf das Verhalten auswirkt (vgl. z.B. Abschnitt 4.2.5 ab S. 86). Entsprechend könnte gerade die Diskussion von Gewalterfahrungen im Klassenkontext Gefahren mit sich bringen, die nicht vom Projekt intendiert sind.

8.2 Einfluss der Schulform

Der Schulformvergleich erbrachte keine signifikanten Entwicklungsunterschiede in Folge der Projektteilnahme. Die Wirkungen des Projektes auf die untersuchten Dimensionen führten unabhängig von der untersuchten Schulform größtenteils zu kongruenten Verläufen im Vergleich zu den Gesamtergebnissen. Ausnahme ist die Entwicklung des prosozialen Verhaltens bei Hauptschülern, deren Werte für die sozial erwünschte Dimension auch nach der zweiten Erhebung weiter ansteigen.

Die Unterschiede zwischen den Schulformen entsprechen den Erwartungen und den Ergebnissen anderer schulformvergleichender Studien (z.B. Fuchs et al. 2005, S. 84; Melzer/Schubarth 2006, S. 29): Die Aggressionsbereitschaft nimmt parallel zur Gewalthäufigkeit mit steigendem Schulniveau ab, wobei die Differenzen in der Bereitschaftsdimension deutlicher ausfallen als auf Verhaltensebene. Entsprechend fielen die Ergebnisse der Realschüler in den aggressionsspezifischen Dimensionen wesentlich niedriger aus als die der Hauptschüler, während bei den Förderschülern die höchsten Werte gemessen wurden. Die Differenz beträgt im Mittel beider Dimensionen etwa 10% zwischen Haupt- und Realschülern und knapp 15% zwischen Förder- und Realschülern. Jedoch schneiden letztere in Bezug auf die Entwicklung der sozial eher unerwünschten Dimensionen keineswegs besser ab.

Zum Zusammenhang von Empathie und Schulform bzw. Bildungsniveau liegen aktuell vergleichsweise wenige Untersuchungen vor. Einige ältere Untersuchungen aus dem englischsprachigen Raum führen eine positive Korrelation zwischen Empathie und der Leistung bzw. dem Erfolg in der Schule an (Chambers 1957, Duke 1991, beides zit. nach Meindl 1998). Und zweifellos setzt gerade die Fähigkeit zur Perspektivübernahme eine gewisse kognitive Fähigkeit voraus - so beschreibt u.a. Piaget in seiner kognitiven Entwicklungstheorie (1971) die Fähigkeit zur Perspektivübernahme als Meilenstein der

kognitiven Entwicklung. Allerdings ist hier von einer wesentlich früheren Entwicklungsphase im Kindesalter die Rede, womit keine evidente Aussage über zu erwartende Differenzen im hier untersuchten Altersbereich getroffen werden kann.

Obgleich mit dem Schuleintritt viele Gelegenheiten und neue Formen prosozialen Verhaltens Einzug in die Lebenswelt der Kinder erhalten, sind schulartspezifische Untersuchungen zum prosozialen Verhalten bislang ebenso rar. Umso interessanter sind die Ergebnisse der vorgenommenen Fragebogenerhebung: Entgegen der Hypothese zeigen sich ausschließlich bei den Realschülern abfallende Werte für prosoziales Verhalten über den Untersuchungszeitraum, bei den Haupt- und Förderschülern wurden hingegen steigende Werte gemessen.

Dennoch lassen sich auf Seiten der sozial erwünschten Dimensionen die schulformvergleichenden Ergebnisse insgesamt weniger deutlich umreißen. Einerseits liegen bei beiden Dimensionen deutlich höhere Werte bei den Haupt- und Realschülern im Vergleich zu den Förderschülern vor, andererseits lassen sich zwischen Haupt- und Realschülern insgesamt nur äußerst geringe Unterschiede feststellen: Die Empathie-Mittelwerte beider Schulformen fallen zu Beginn der Untersuchung sogar fast identisch aus, während sich die Ergebnisse für das prosoziale Verhalten anfangs noch in geringem Ausmaß unterscheiden: Vor der Projektteilnahme erbrachten die Realschüler im Durchschnitt höhere Ergebnisse. Aufgrund unterschiedlicher Entwicklungstendenzen tauschen Haupt- und Realschüler bei der letzten Erhebung sogar die Positionen, sodass bei den Hauptschülern acht Wochen nach der Projektteilnahme höhere Werte für prosoziales Verhalten gemessen wurden als bei den Teilnehmern der Realschulklassen.

Eine Interpretationsmöglichkeit für die deutlich abweichenden Entwicklungskurven der Förderschüler im Vergleich zu den beiden anderen Schulformen bietet neben der sehr geringen Stichprobengröße ein Blick auf die gesamten Entwicklungsverläufe. Hier wird deutlich, dass bei den Haupt- und Realschülern insgesamt eher mäßige, wenn auch recht konstante Entwicklungen vorliegen, während bei den Förderschülern ausgeprägtere Diskrepanzen zwischen den Ergebnissen zu den drei Messzeitpunkten festgestellt wurden. Eine Ursache dieser großen Differenzen könnte in der sehr kleinen Stichprobe verortet werden, in der individuelle Entwicklungstendenzen im arithmetischen Mittel wesentlich stärker zum Tragen kommen. Der Effekt könnte jedoch auch im Zusammenhang mit verschiedenen Verarbeitungsmustern stehen. Eine entsprechende Annahme könnte lauten, dass mit steigendem Bildungsniveau kurzfristige Beeinflussungsversuche geringere

Auswirkungen haben und die langsameren und stetigeren Verläufe eher auf Prozessen der Verinnerlichung beruhen.

Die mit Ausnahme des prosozialen Verhaltens sehr parallel ausfallenden Kurvenverläufe bestätigen die These, dass es sich bei den schulformspezifischen Differenzen in der Gesamthöhe der gemessenen Ergebnisse auch um milieuspezifische Merkmale der Schülerpopulation handeln könnte, wie weiter oben bereits diskutiert wurde (vgl. Abschnitt 3.2.3.3 ab S. 58). Denn die Wirkung der Projektteilnahme ist bei den Schülern beider Schularten sehr ähnlich. Dennoch, so zeigte die Darstellung der Entwicklungstendenzen mittels Kreisdiagrammen, ist der Anteil der Hauptschüler, die den Test nach acht Wochen mit gesunkener Aggressionsbereitschaft und Gewalthäufigkeit abschließen, niedriger als die Quote bei den Realschülern. Dies entspricht zwar den aufgestellten Hypothesen, gibt aber bei gleichzeitiger Beachtung der Mittelwerte zu bedenken, dass diejenigen Realschüler, deren Aggressionslegitimation sich nach der Teilnahme am Projekt verstärkt haben, sogar eine ausgeprägtere Zunahme repräsentieren, da sie trotz ihrer geringeren Auftretenshäufigkeit eine stärkere Anhebung der Mittelwerte verursachen. Diejenigen Hauptschüler, bei denen die Wiederholungsmessung eine gesunkene Aggressionsbereitschaft erbrachte, müssen gleichermaßen stärker abfallende Werte aufweisen. Letzteres würde erneut für eine zumindest kurzfristig ausgeprägtere Empfänglichkeit für neue Haltungen und Interpretationsmechanismen im Zusammenhang mit einem niedrigeren Bildungsniveau sprechen.

Die Entwicklungstendenzen von Empathie spiegeln noch größere Unterschiede wieder: Hier zeigt sich ein bei den Realschülern wesentlich größerer Anteil von Empathiegegewinnern: 44% zeigen abschließend gestiegene Empathiewerte, wohingegen dies nur bei 30% bei den Haupt- und 29% bei den Förderschülern der Fall war. Im Einklang zur der Hypothese sind die Realschüler in Sachen Empathie somit noch am ehesten Profiteure des Projektes.

Im Vergleich der Entwicklungsrichtungen fallen die Ergebnisse zum prosozialen Verhalten somit erneut auf: Hier befindet sich mit Abstand die größte Gruppe der erwünschten Entwicklungen unter den Hauptschülern. Unter ihnen weisen 40% nach Abschluss der Wiederholungsmessungen gestiegene Werte im prosozialen Verhalten auf, hingegen nur 32% bei den Realschülern und 29% bei den Förderschülern.

Dies könnte durch die positive Resonanz auf die zugehörigen Verhaltensweisen erklärt werden, die im Sozialraum Hauptschule vorab möglicherweise mehr Lob erfahren, als dies in

Realschulen der Fall ist, deren Schüler insgesamt mit den höchsten Ausgangswerten starten und von denen im Alltag gegebenenfalls auch mehr prosoziales Verhalten erwartet wird. Daneben liegt auch hier eine Erklärung über das Begriffs- und Modelllernen sehr nahe, welche, wie bereits ausführlich erörtert, durch die Teilnahme am Projekt (Beobachten, Zuhören, Nachspielen, Diskutieren) und durch die intensive Auseinandersetzung mit den Fragen und Antwortoptionen des Untersuchungsinstruments angeregt werden könnten.

Nicht nur im Bereich des prosozialen Verhaltens sind somit v.a. die deutlichen Unterschiede zwischen den Entwicklungskurven und -richtungen von Haupt- bzw. Realschülern auffällig. In direkter Folge der Projektteilnahme entwickeln sich deren Angaben zur Gewalthäufigkeit in entgegengesetzte Richtungen: ausschließlich bei den Hauptschülern konnte eine minimale Reduzierung der Gewalthäufigkeit gemessen werden. Ein fast identisches Bild entsteht bei der Visualisierung schulformspezifischer Entwicklungsverläufe von Empathie. Im Verlauf der folgenden acht Wochen regulieren sich die unterschiedlichen Anfangsreaktionen jedoch und die Schüler beider bzw. aller drei Schularten schließen mit einem vergleichbaren Ergebnis beim Katamnesetest ab.

Eine Erklärungsmöglichkeit könnte auch hier im insgesamt niedrigeren Gewaltvorkommen an Realschulen liegen, welches das Risiko von Distressreaktionen auf eine Beschäftigung mit der Gewaltthematik erhöht und auf diese Weise zu einem rasch einsetzenden Anstieg von Gewalt führen könnte. Damit einher könnte erneut das ausgeprägtere Begriffslernen bei höherem Bildungsniveau gehen: Die Erweiterung des Gewaltbegriffs führt zu einer sensibilisierten Beurteilung eigener und fremder Verhaltensweisen. Da erfolgte Verhaltensweisen nur retrospektiv abgefragt werden können, zwischen den ersten beiden Messungen jedoch nur ein Tag liegt, könnte der Anstieg der Werte vor diesem Hintergrund sogar durchaus positiv gedeutet werden, vorausgesetzt es liegt ein ehrliches Antwortverhalten vor: Die Teilnehmer beurteilen die beschriebenen Verhaltensbeispiele aufgrund der veränderten bzw. erweiterten Perspektive anders und sind eher bereit, das eigene Verhalten zu reflektieren. Dies könnte auch das anschließende Wiederabsinken der Werte der Realschüler erklären, die möglicherweise nach der erfolgten Reflexion ihres Verhaltens auch eine Regulation anstreben.

Bei den Hauptschülern, die insgesamt mehr Gewalt im Schulalltag erleben, liegt hingegen eine geringere Distressreaktion nahe, was entsprechend ein geringeres Abweichen der Kurve für Gewalthäufigkeit verursachen könnte.

Ein Ansatz, die Verschiedenheit der Empathieentwicklungen mit der kognitiven Fähigkeit der Teilnehmer zu erklären, liegt möglicherweise in der unterschiedlichen Fähigkeit, neue oder bislang unbekannte Perspektiven nachzuvollziehen bzw. diese in eigene Interpretationsschemata zu integrieren. Dieses könnte zu dem kurzfristigen Anstieg der Empathiewerte bei den Realschülern geführt haben. Aufgrund mangelnder Weiterbehandlung der Thematik könnten die neu gewonnenen Einsichten jedoch in den kommenden Wochen wieder verloren gehen und womöglich vor dem Hintergrund ontogenetischer Entwicklungen (Selbstzentrierung im untersuchten Altersabschnitt) oder Rechtfertigungsmechanismen im Zusammenhang mit der ansteigenden Aggressionslegitimation in der Folgezeit zu einem (wieder-)Absinken führen.

Zur Erklärung der besonderen Fortschritte der Hauptschüler im prosozialen Verhalten könnte herangezogen werden, dass die Teilnahme am Projekt besonders positive Wirkungen auf diejenigen hat, bei denen neue Verhaltensweisen insgesamt weniger hinterfragt werden. Zudem wurden bereits weiter oben Untersuchungen genannt, die ergaben, dass aggressivere Kinder zum Teil von den Peers ausgeschlossen werden und somit auch weniger Gelegenheit erhalten, prosoziale Verhaltensweisen einzuüben (vgl. Abschnitt 5.2.4, ab S. 117). Da sich sowohl die Aggressionsbereitschaft als auch die Gewalthäufigkeit in den untersuchten Hauptschulklassen deutlich ausgeprägter zeigten, könnte das Projekt gerade den gewaltaffineren Teilnehmern eine gute Gelegenheit zum Erlernen prosozialer Verhaltensweisen geboten haben.

8.3 Einfluss des Alters

Laut den im Theorieteil diskutierten Studienergebnissen, lassen sich die meisten physischen Gewalthandlungen an Schulen auf 12- bis 15-jährige Schüler zurückführen (vgl. z.B. die Ergebnisse von Hurrelmann/Bründel 2007; Forschungsgruppe Schulevaluation 1998; Fuchs et al. 2005; Tillmann et al. 2000 in Abschnitt 3.2.3.3 ab S. 58) und spiegelt sich auch in der vorgenommenen Untersuchung wider.

Die Altersverteilung der untersuchten Schüler, die sich zu einem Großteil aus zwölf bis 13-jährigen Teilnehmern zusammensetzt, lässt somit bereits annehmen, dass deren Aggressionspotential sich tendenziell in einer anwachsenden Phase befindet. Die Unterschiede im durchschnittlichen Ergebnisniveau der drei zum Vergleich stehenden Kohorten entsprechen insofern den Erwartungen. Allerdings sind es hier auf den ersten Blick

die Gruppen der Dreizehn- bis Vierzehnjährigen und der Fünfzehn bis Siebzehnjährigen, die beide mit besonders hohen Werten im Bereich der Gewalthäufigkeit und -bereitschaft auffallen und somit den Höhepunkt der Ausprägung der aggressionsspezifischen Dimensionen für einen längeren Entwicklungsabschnitt repräsentieren; die Gruppe der elf- bis zwölfjährigen liegt allerdings erwartungsgemäß deutlich unterhalb der Werte aller älteren Teilnehmer. Bei gemeinsamer Betrachtung von Gewalthäufigkeit und Aggressionslegitimation liegen sie durchschnittlich mehr als fünfzehn Prozent unterhalb der Werte der beiden anderen Altersgruppen. Die Betrachtung der Klassenstufen konkretisiert die Ergebnisse der Alterskohorten und lässt eine weitere Annäherung an das eingangs genannte Untersuchungsergebnis zu: Die Schüler der sechsten Klassen liegen um knapp 20 % unterhalb der Ausgangswerte der siebten bis neunten Klassen, was den stark ansteigenden Trend zwischen den sechsten und siebten Klasse verdeutlicht und damit die bestehende Differenz zwischen den älteren und jüngeren innerhalb der jüngsten Kohorte untermauert.

Dies entspricht somit den Ergebnissen der meisten Studien, die eine Zunahme der Auftretenshäufigkeit aggressiven Verhaltens von der späteren Kindheit bis zur Pubertät belegen (vgl. z.B. Petermann 1998, Hurrelmann/Bründel 2007). Als Hintergrund dessen wird oftmals der alterstypische Drang zur Grenzüberschreitung und Distinktion gegenüber der Erwachsenenwelt angenommen. Wenngleich in der Literatur weitaus häufiger von gewalttätigem Verhalten die Rede ist oder gar keine Unterscheidung zwischen Verhalten und Bereitschaft getroffen wird, kann im Wissen über die signifikant positiven Zusammenhänge der Dimensionen auch ein gleiches für die Aggressionslegitimation angenommen werden, wie die vorliegenden Ergebnisse bestätigen. Zudem umschreiben Begrifflichkeiten wie „Drang zur Grenzüberschreitung“ ohnehin eher dispositionale Faktoren. Gleiches gilt für Aussagen über hormonelle Veränderungen, die sich ebenfalls zunächst auf die emotionale Ebene auswirken, bevor diese sich wiederum in konkretem Handeln offenbart.

Die ontogenetische Perspektive auf die Empathieentwicklung der untersuchten Schüler erlaubt folgende Einordnung (vgl. die Abschnitte 4.2.1 bis 4.2.3): Ein Großteil der Teilnehmer befindet sich nach Selman (1984, S. 46-55) zwischen Niveau II (Selbstreflexive und reziproke Perspektivenübernahme) und Niveau III (Gegenseitige Perspektivübernahme) oder nach Hoffmann (2000, S. 63-86) auf Stufe vier der Empathieentwicklung (Empathie für das allgemeine Leid anderer). Die Schüler sind somit in der Lage, die eigene Perspektive zu reflektieren und die Sichtweise anderer zu verstehen und zu antizipieren, was eine Voraussetzung für die Bearbeitung des Fragebogens darstellt. Die Stufenmodelle geben

Einblicke in die sich entwickelnden Spielarten der Empathie bzw. die kognitiven Möglichkeiten zur Perspektivübernahme, weniger in die Entwicklung der Empathieintensität. Gleichwohl liegt die Schlussfolgerung nahe, dass mit wachsenden Möglichkeiten, sich empathisch einzufühlen, bzw. die Perspektive eines Gegenübers zu deuten, ein Ansteigen von Empathie vonstattengeht.

Das Datenmaterial ergibt allerdings ein anderes Bild: Während die jüngsten Schüler hier mit den höchsten Werte starten, erbringen die älteren Teilnehmer eingangs deutlich niedrigere Ausgangswerte. Die mittlere Altersgruppe repräsentiert dabei den niedrigsten Wert in der Ausgangserhebung und markiert auch im Verlauf der Wiederholungsmessungen stets das niedrigste Empathieniveau. Auch im prosozialen Verhalten zeigt sich die Ausnahmestellung (oder der Ausnahmezustand) der mittleren Altersgruppe, die somit nicht nur die stärksten Ausprägungen bei den zu negativ konnotierten Merkmalen (Gewalt und Aggressionslegitimation) aufweisen, sondern auch die niedrigsten Werte in den Bereichen der sozial erwünschten Merkmale (Empathie und prosozialem Verhalten). Die beschriebene Altersspanne lässt anhand der Ergebnisse auf eine ausgeprägte Selbstzentrierung und emotionale Anspannung schließen: mit anderen Worten zeigt sich die pubertäre Umstrukturierung in der neuronalen Entwicklung in den Ergebnissen der untersuchten Dimensionen.

Den Gegenpol bilden die jüngsten Probanden deren Ergebnisse im Bereich des prosozialen Verhaltens parallel zur Empathie die höchste Ausprägung aufweisen, während die negativ konnotierten Parameter bei ihnen durchweg am geringsten ausfallen. Der rasante Abfall der Werte im prosozialen Verhalten bis zum mittleren Alterssegment könnte an der zunehmenden Spezialisierung in Abhängigkeit von der individuellen Sozialisation liegen, wie Hay vergleichbare Ergebnisse aus dessen Studie interpretiert (1994, S. 38; vgl. Abschnitt 5.2.1 ab S. 109). Zwar handelt es sich hierbei um einen früheren Abschnitt der Persönlichkeitsentwicklung, allerdings ist mit der Pubertät eine erneute Phase der Veränderung im Gange. Die bis dahin angewandten Interpretations- und Verhaltensweisen werden durch neue, zunächst oftmals distinktive Formen ersetzt bzw. ergänzt und eine erneute Spezialisierung in Gang setzt. Darüber hinaus gewinnen die oben beschriebenen Einflussfaktoren auf prosoziale Handlungen (beispielsweise die Kosten, die Schuld des potentiellen Hilfeempfängers, Vertrautheit mit demselben etc.) mit ansteigendem Alter immer mehr an Bedeutung und erhöhen somit die Wahrscheinlichkeit des Ausbleibens von Hilfehandlungen. Bierhoff (2010) erklärt den Abfall der prosozialen Handlungen im Alter von

etwa zehn bis elf Jahren mit der „Wirksamkeit von hemmenden motivationalen Tendenzen“ (S. 58; vgl. ebenfalls Abschnitt 5.2.1). Diese wiederum sieht der Psychologe im Zusammenhang mit einer wachsenden Furcht vor Missbilligung und dem altersbedingten Wandel verschiedener handlungsbestimmender Situationsdeterminanten (z.B. Schadensgröße vs. Intention). Wachsende Verhaltensunsicherheit und zunehmende Selbstzentrierung während der Pubertät, verstärkt durch die Abgrenzung vom erwünschten Verhalten aus Erwachsenenperspektive, könnten somit den sinkenden Trend bis zum Altersabschnitt von 13 bis 14 Jahren verursachen.

Implizit erklären sich damit auch die hoch angesiedelten Ergebnisse der jüngsten Teilnehmer, die sich noch weitestgehend in einer Phase der Persönlichkeitsentwicklung befinden, in der es durchaus positiv ist, den Eltern oder Lehrern als Vertreter der erwachsenen Generation zu gefallen, während sowohl die kognitiven Möglichkeiten als auch die erlernten Verhaltensschemata stetig anwachsen. Zudem tun sie sich durch ihre recht weit vorangeschrittenen Fähigkeiten im Bereich der Empathie und der noch offenen Bereitschaft zur selben sowie zu Handlungen zugunsten anderer hervor. Unter den Jüngsten wurde entsprechend auch die geringste Anzahl steigender Entwicklungsverläufe bei den sozial unerwünschten Dimensionen gemessen. Darin bestätigt sich, dass unter ihnen die meisten Gewinner im Sinne des Projektzieles zu finden sind. Bei diesem Vergleich darf jedoch neben den stark differierenden Stichprobengrößen ($N = 88$ bei den elf- bis zwölfjährigen; $N = 87$ bei den 13- bis 14-jährigen und $N = 27$ bei den 15- bis 17-jährigen) nicht die Zusammensetzung der Kohorten vergessen werden: So ist bei den ältesten Teilnehmern aufgrund der teilnehmenden Klassenstufen von sechs bis neun davon auszugehen, dass diese im Verlauf ihrer Schullaufbahn ein- oder mehrmalig nicht versetzt wurden, was deren Vergleichbarkeit mit anderen Schülern gleichen Alters beeinflussen könnte. Mit dem Abbau der Relevanz von Abgrenzungsmechanismen und dem Zugewinn an Verhaltenssicherheit kann die Gesamthöhe der Ergebnisse mit höherem Alter nach der Talfahrt im mittleren Altersabschnitt insgesamt wieder langsam und in individuellem Rahmen ansteigen.

Der Querschnitt der Ergebnisse zur Entwicklung von Aggressionslegitimation und Gewalthäufigkeit entspricht weitgehend der wissenschaftlichen Evidenz und bildet einen rasanten Anstieg zwischen dem elften bzw. zwölften Lebensjahr bis zum Alter von 13 bis 14 Jahren ab. Wenngleich der Katamnesetest gerade vor diesem Hintergrund mit acht Wochen recht kurzfristig infolge der ersten Erhebungen erfolgt, ist ein Einfluss der einsetzenden Pubertät auf die Ergebnisse der Fragenbogenerhebungen nicht vollkommen auszuschließen.

Der recht deutliche Anstieg der Indexwerte einiger Stichproben (v.a. die Probanden der achten Klassen zeigen eine große Entwicklungsspanne) von der Prä- zur Postbefragung, zwischen denen nur der Projekttag selbst liegt, entzieht sich jedoch diesem Erklärungsansatz und lässt auf andere Faktoren schließen, die größtenteils bereits weiter vorn diskutiert wurden. Hier könnten u.a. Begriffs- und Modelllernen sowie kognitives und soziales Lernen neben Testverdrossenheit und Distinktionsprozessen eine Rolle zu spielen. Gleiches gilt für die jüngsten Teilnehmer, bei denen sich ebenfalls ein deutlicher Anstieg zwischen Prä- und Posttest zeigte, die aber in den kommenden Wochen keinen klaren Anstieg mehr aufwiesem.

Wenngleich die aggressionsspezifischen Mittelwerte der ältesten Schüler durchschnittlich unter denen der mittleren Altersgruppe (bzw. die Schüler der neunten Klassen unter denen der siebten und achten Klassen) liegen, fallen deren Entwicklungsverläufe dennoch durch ihr konstantes Ansteigen auf. Die Ausnahmestellung bestätigt sich besonders in der Gegenüberstellung der Entwicklungsrichtungen: Unter den 15 bis 17 Jahre alten Teilnehmern findet sich eine enorme Anzahl von anwachsenden Werten in den aggressionsspezifischen Bereichen: 67% schließen die Untersuchung mit gesteigener Gewaltbereitschaft und 78% mit gesteigener Gewalthäufigkeit ab.

Für die in ihrer Intensität dennoch geringen Abweichungen bei den ältesten Schülern könnte eine wachsende Verhaltensstabilität sprechen. So wurde in einzelnen Studien ein altersabhängiger Einfluss der Prädispositionen und somit ein steigender Einfluss der genetischen Grundausstattung festgestellt, was letztlich eine geringer werdende externale Einflussnahme bedingt (vgl. z.B. Baker 2002, S. 743). Aufgrund der sehr geringen Effektstärke und der kleinen Gruppe sollte deren Entwicklungsverlauf jedoch kein Übermaß an Bedeutung zugemessen werden.

8.4 Einfluss des Geschlechts

Unter einem Großteil der herangezogenen Autoren besteht übereinstimmend mit den Untersuchungsergebnissen weitgehende Einigkeit über die unterschiedlich stark ausgeprägte Bereitschaft und Ausübung der Geschlechter zu bzw. von Gewalt, wobei den Jungen in der Regel das höhere Gewaltpotential zugeschrieben wird (vgl. Abschnitt 3.2.3.3 ab S. 58): Schülerinnen weisen demnach in den untersuchten Gewaltindizes (verbale, physische, psychische Gewalt und Vandalismus) durchweg niedrigere Werte auf (vgl. beispielsweise Fuchs et al. 2005, S. 84; Hurrelmann/Bründel 2007, S. 67).

Das Geschlecht der Teilnehmer erwies sich in der vorliegenden Untersuchung in allen vier Dimensionen als einflussreicher Moderator und erbrachte mit Ausnahme der Empathieentwicklung stets signifikante Wechselwirkungen von Zeit und Geschlecht. Die Grafiken zur Visualisierung der Entwicklungen nach der Projektteilnahme zeigen bei allen vier Dimensionen, mehr oder weniger ausgeprägt, das gleiche Bild eines Polarisations- oder Schereneffektes (Abbildung 39, S. 201; Abbildung 41, S. 204; Abbildung 43, S. 207; Abbildung 45, S. 210).

In den aggressionsspezifischen Dimensionen ergibt sich folgendes Bild: Die Mädchen zeigen einen Rückgang beider Werte, die Jungen einen Anstieg. Somit kann also nicht nur bestätigt werden, dass sich Ausgangs- und die Gesamthöhe der Ergebnisse in das angenommene Bild einfügen, sondern insbesondere, dass sich auch die Entwicklungen nach der Projektteilnahme entgegengesetzt darstellen (vgl. hierzu auch die Ergebnisse der Evaluation des Faustlos-Programms von Schick und Cierpka (2003 b, S. 158), bei denen ebenfalls positive Effekte auf die Mädchen beschrieben wurden. Eine nähere Einordnung des Projektes und dessen Evaluationsergebnissen erfolgte in Abschnitt **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** ab S. **Fehler! Textmarke nicht definiert.**). Während der Unterschied zwischen den Geschlechtern sich bei der ersten Erhebung noch recht gering zeigt (insbesondere auf Bereitschaftsebene sind die Ausgangswerte sehr nahe beieinander), wächst er bereits bis zur Postuntersuchung um ein Vielfaches an und bleibt im Verlauf der nächsten acht Wochen recht konstant. Ob ein solches Ergebnis für die geschlechtsorientierte Förderung der Schülerinnen und Schüler als positives Ergebnis interpretiert werden kann, bleibt fraglich. So kritisiert Schön (2002, 2003) die positiven Darstellungen von Schick und Cierpka und fordert vielmehr eine geschlechtsspezifisch defizitorientierte Ausrichtung von Präventionsprogrammen: „Mädchen sollten also dazu ermutigt werden, ihre Rechte auch in Konfliktsituationen zu behaupten und die Stärke des anderen zu sehen, während Jungen verstärkt lernen sollten, bei sich selbst und bei anderen Verletzungen, Kränkungen und Schwächen zu sehen und fürsorglich zu handeln“ (Schön 2003, S. 170). In diesem Sinne offenbart auch der hier gemessene Effekt eher eine Verstärkung der ohnehin vorhandenen Geschlechtsrollenstereotype statt eine Förderung der weniger spezifischen Verhaltens- und Interpretationsschemata zu repräsentieren.

Zu der negativen Entwicklung der Jungen in der vorgenommenen Untersuchung kommt, dass die Intensität beider Trends sehr unterschiedlich ausfällt: Was bei den Mädchen an Aggressionslegitimation abgebaut werden kann, wiegt bei weitem nicht die deutliche

Steigerung der Indexwerte bei den Jungen auf. Mit anderen Worten: Die Mädchen lassen nur einen sehr geringen positiven Effekt des Projektes erkennen, die Jugend hingegen einen deutlichen negativen Effekt, was jedoch für einen signifikanten Interaktionseffekt von Zeit und Geschlecht ausreicht.

Trotz der Gesamtentwicklung wird gerade bei Betrachtung der Ergebnisse der ersten Erhebungswelle eines deutlich: Auch Schülerinnen üben Gewalt aus, wenngleich sich die Differenz zwischen den Geschlechtern auf der Verhaltensebene stärker zeigt als in der Bereitschaftsdimension. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Mädchen in der Regel weniger offensichtliche, häufig eher raffinierte und manipulative Methoden psychischer oder verbaler Aggression bevorzugen. Dies könnte sich auch im weniger offenen Antwortverhalten beim Ausfüllen der Fragebögen niederschlagen. Für das Testinstrument sind die unterschiedlichen Geschlechternormen jedoch entsprechend benannt und entsprechen den Ergebnissen (vgl. Lukesch 2006, S. 42) und spielen zudem für die Bewertung der Effekte infolge der Projektteilnahme keine Rolle: Da sich der Einfluss der geschlechtsspezifischen Offenheit in Bezug auf Gewalt und Aggression auf alle drei Testdurchläufe gleichermaßen auswirkt, muss die Entwicklung der untersuchten Dimensionen über den Untersuchungszeitraum anderweitig beeinflusst sein.

Hier sei erneut auf den Einfluss des Begriffslernens verwiesen. Ausgehend von dem Ansatz, dass Mädchen, abgesehen von einem eher kleinen „harten Kern“ (vgl. Petermann/Petermann 2005, S. 10), eher dazu neigen, ihr Aggressionspotential nicht offen zu präsentieren, könnte die Ausweitung des Gewaltbegriffs auch dazu führen, dass eine zunehmende Anzahl der Beispielsituationen als Gewalt interpretiert und in Folge dessen auf den angegebenen Skalen bei den späteren Durchläufen negativer bewertet wird. Vorausgesetzt, ein Teil der beschriebenen Situationen wurde beim ersten Testdurchlauf nicht als Gewalt interpretiert und daher eher befürwortend beantwortet. Der umgekehrte Effekt könnte bei den männlichen Versuchspersonen eingetreten sein. Sollte hier durch oben genannte Effekte der indirekten Verstärkung eine Befürwortung von Gewalt als männlich oder ‚stark/dominant‘ bewertet werden, könnte dies in Kombination mit der Begriffserweiterung zu einem deutlich abweichenden Antwortverhalten im Anschluss an das Projekt führen und somit das starke Ansteigen der Mittelwerte erklären.

Die trotz der äußerst signifikanten Ergebnisse insgesamt eher geringeren Differenzen auf Verhaltensebene könnten darauf zurückzuführen sein, dass hier tatsächlich erfolgtes Verhalten vom Testinstrument abgefragt wird und nicht die Bewertung beschriebener

Situationen. Während das zweitgenannte sich in Abhängigkeit der (erlernten) Interpretation des Geschehens bereits in kurzer Zeit stark verändern kann und überdies von der aktuellen Stimmungslage beeinflusst wird, kann das rückwirkend abgefragte Verhalten sich beim Posttest höchstens aufgrund der Begriffserweiterung verändern und somit erst bei der Katamneseerhebung eine tatsächlich eingetretene Veränderung belegen.

Eine weitere Ursache der unterschiedlichen Ergebnisse könnte in den geschlechtsspezifischen Rollenmustern liegen, die auch das Modelllernen beeinflussen: Zum einen orientieren sich beide Geschlechter in der Regel eher an gleichgeschlechtlichen Vorbildern (Auswahl der Modelle) und zum anderen könnten positive wie auch negative Verstärkungen auf geäußerte Gewalthandlungen unterschiedlich ausfallen (Verstärkereffekte). Dabei reagieren nicht nur die gleichgeschlechtlichen Gruppen oftmals unterschiedlich auf dieselben Verhaltensweisen, sondern auch die Vertreter des jeweils anderen Geschlechts, je nachdem, von welchem Geschlecht diese ausgeübt bzw. beschrieben werden: Berichtet ein Mädchen davon, wie sie ihre Klassenkameradin vom Stuhl gestoßen hat, erntet sie damit womöglich mehr negative Rückmeldungen als ein Junge, der gleiches berichtet. Der Lerneffekt könnte im Extremfall entsprechend ausfallen: Ich sollte so etwas lieber nicht tun oder besser anders/versteckt aggressiv handeln, statt offen davon zu berichten (Mädchen) bzw. es scheint cool zu sein und Bestätigung/Respekt zu bringen, so zu handeln oder es von sich zu behaupten (Jungen). Selbst diesbezüglich geschulte Moderatoren und Lehrer unterliegen nicht selten den subtilen Einflüssen erlernter Rollenmuster.

Da Lernen umso schneller geht, je besser sich das neu erworbene Wissen bzw. die neu erworbene Fähigkeit in bereits vorhandenen Strukturen einfügt, war vorab davon auszugehen, dass Mädchen, denen im allgemeinen ein besseres Einfühlungsvermögen zugeschrieben wird, mehr von den im Projekt behandelten Perspektiven aufnehmen und verarbeiten als Jungen und sie entsprechend einen stärkeren Zuwachs der Empathiewerte verzeichnen können. Allerdings waren die geschlechtsbedingten Unterschiede bei den Indexwerten der untersuchten Stichproben insgesamt geringer als erwartet. Zwar erreichten die weiblichen Teilnehmer minimal höhere Ausgangswerte als die männlichen, aber in Bezug auf die Entwicklung fand sich bei beiden Gruppen abschließend ein gesunkener Wert vor. Die Dimension Empathie erbrachte, wie oben angeführt, als einzige der vier Dimensionen keine signifikanten Ergebnisse.

Wenngleich die Mädchen sich im direkten Anschluss an das Projekt zunächst ein wenig verbessern konnten, fielen deren Ergebnisse binnen acht Wochen unter den Ausgangswert.

Bei den Jungen fand sogar eine stetige Verschlechterung der Empathiewerte statt. Das Betrachten verschiedener (gewalthaltiger) Situationen unter unterschiedlichen Blickwinkeln konnte somit nicht dazu beitragen, dass sich ein Zuwachs an Empathie unter den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern messen ließ, sondern führte eher zum Gegenteil: einem Abbau von Empathie. Da der beschriebene geschlechtsspezifisch differierende Effekt auf die Empathie jedoch nicht signifikant ist und somit eine Interpretation der Abweichungen anhand möglicher Erklärungsansätze äußerst spekulativ wäre, soll hierauf nicht weiter eingegangen werden.

Anders verhält es sich beim prosozialem Verhalten, bei welchem sich das Geschlecht noch mehr als bei den aggressionsspezifischen Dimensionen als der am deutlichsten moderierende Faktor eines signifikanten Interaktionseffektes herausstellte: Bei beiden Geschlechtern zeigten sich klare und konstante Entwicklungstrends in die jeweils gegensätzlichen Richtungen. Die Mädchen erhielten bereits vor der Projektteilnahme höhere Werte für prosoziales Verhalten als die Jungen und steigerten ihre Werte stetig weiter, während die Jungen, trotz des geringeren Ausgangsniveaus, konstant sinkende Ergebnisse erbrachten. Die noch geringe Differenz im Anfangsniveau der Geschlechtsgruppen erweiterte sich somit bis zur Katamneseerhebung um mehr als das Fünffache.

Lerntheoretisch könnte das höhere Engagement von Mädchen in kooperativen Spielformen dazu führen (Schneider/Hasselhorn 2012, S. 207), dass sie sich besser in fremdinitiierte Rollenspiele einfühlen und somit auch mehr davon profitieren können. Eine mögliche Ursache der stark voneinander abweichenden Ergebnisse könnte darin liegen, dass die Entwicklung bei geschlechtshomogenen Gruppen eher ähnlich verläuft und somit auch extern herbeigeführte Einflüsse innerhalb der Geschlechtergruppen tendenziell eher übereinstimmende Wirkungen hervorrufen. Zwischen den Gruppen unterschiedlichen Geschlechts scheinen die Wirkungen entsprechend mehr auseinanderzuweichen als innerhalb der Gruppen. Die oben bereits erwähnte Annahme einer Spezialisierung prosozialer Verhaltensweisen könnte auch Hintergrund dafür sein, dass der Einfluss des Geschlechts auf das Hilfeverhalten in wissenschaftlichen Studien durchaus unterschiedlich bewertet wird, wie im Theorieteil bereits erörtert wurde (vgl. Abschnitt 5.2.3 ab S. 114).

In Bezug auf das unterschiedliche Ausgangsniveau der geschlechtshomogenen Gruppen könnte das Testinstrument somit ein relevanter Einflussfaktor sein, doch die Ausgangswerte der Projektteilnehmer stehen hier nicht im Zentrum des Interesses. Relevant im Sinne der Fragestellung ist vielmehr die sich signifikant unterscheidende Wirkung der Projektteilnahme

auf die weiblichen und männlichen Schüler: Die konvergente Entwicklung der Werte innerhalb der geschlechtshomogenen Gruppen und die auseinanderweichende Entwicklung zwischen Jungen und Mädchen.

Über sozialisationsspezifisch unterschiedliche Einflussmöglichkeiten hinaus könnte auch die Ausprägung des Merkmals Empathie, vielfach angeführtes Motiv prosozialer Handlungen, den Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Teilnehmern auf den anderen Ebenen beeinflusst haben. Ein eng damit verknüpfter Aspekt ist die Interpretation der Situationen, in denen Hilfe geleistet werden kann bzw. in denen es zur Gewalt kommt. Inwiefern die Entwicklung der untersuchten Dimensionen vor und nach der Projektteilnahme zusammenhängt, wird im folgenden Abschnitt erörtert.

8.5 Zusammenhänge der Dimensionen im Vorher-Nachher-Vergleich

Über die bislang genannten Einflussfaktoren hinaus sind die Entwicklungsverläufe der untersuchten Dimensionen auch durch deren wechselseitige Abhängigkeiten und Zusammenhänge beeinflusst. Die Berechnung und Analyse der Pearsonschen Koeffizienten verifiziert nicht nur die Reliabilität der Erhebungen selbst, sondern zeigt auch durchweg signifikante Korrelation unterschiedlicher Ausprägungen zwischen den untersuchten Dimensionen auf, deren Effektstärke bis zum Katamnesetest zunimmt.

Bestätigt haben sich somit sowohl die angenommenen positiven Zusammenhänge von Aggressionsbereitschaft und Gewalthäufigkeit sowie von Empathie und prosozialem Verhalten als auch die negativen Korrelationen von Aggressionsbereitschaft und Empathie sowie Gewalthäufigkeit und prosozialem Verhalten. Beide Richtungen bergen unterschiedliche Möglichkeiten und Strategien der Gewaltprävention und sollen im Folgenden interpretiert und diskutiert werden.

Ein enger *Zusammenhang zwischen Aggressionslegitimation und der Ausübung von Gewalt* liegt nahe. Trotz dieser ausgemachten Verbundenheit war es im Rahmen der vorgenommenen Evaluation von entscheidender Bedeutung zwischen Verhaltens- und Bereitschaftsebene zu unterscheiden. Denn anders als bei intervenierenden Maßnahmen muss im Bereich der Prävention das Augenmerk insbesondere auf solche Faktoren gelegt werden, die zukünftiges Verhalten beeinflussen – potentielle Veränderungen der Bereitschaftsdimension sind somit von herausragender Bedeutung für die Beurteilung eines Präventionsprojekts.

Den Annahmen entsprechend, zeigte sich bei der untersuchten Stichprobe ein mittlerer bis starker, äußerst signifikant positiver Zusammenhang zwischen Aggressionsbereitschaft und Gewalthäufigkeit. Die Hypothese konnte somit verifiziert werden. Aufschluss über die Wirkungen des Projektes ermöglichen jedoch vielmehr die Entwicklungen der Zusammenhangsstärke während des Untersuchungszeitraums sowie die deskriptiven Häufigkeitsverteilungen der vier möglichen Entwicklungskombinationen. Vorab sei an dieser Stelle auch für die folgenden Absätze angemerkt, dass das Schlussfolgern von Kausalzusammenhängen aus Korrelationskoeffizienten unzulässig ist. Dennoch ist es notwendig, Annahmen über mögliche Hintergründe des Zusammenhangs zu treffen, die es in weiteren Untersuchungen zu verifizieren gilt, sofern das Projekt in seiner aktuellen Form fortgeführt wird.

Die Entwicklung der Korrelationskoeffizienten von Gewalthäufigkeit und Aggressionslegitimation zeigte in der Posterhebung ein kurzes Absinken des Pearsonschen Wertes, was auf eine unterschiedlich verlaufende Entwicklung der beiden Merkmalsausprägungen während der Projektphase verweist. Auch hier ist zunächst ein Zusammenhang mit der retrospektiven Abfragetechnik im Bereich der Gewalthandlungen denkbar. Ein Blick auf die Ergebnisse der Mittelwertsentwicklungen zeigt allerdings, dass gerade diese zum Post-Zeitpunkt insgesamt stärker ansteigen. Insofern könnte die Ursache erneut in der Entwicklung des Gewaltbegriffs gesucht werden, der sich im Gegensatz zu zurückliegendem Verhalten innerhalb eines Tages ändern kann.

Interessant ist darüber hinaus die Entwicklung des Korrelationskoeffizienten bis zum Katamnesezeitpunkt: Dieser schließt deutlich höher ab als direkt vor und nach der Teilnahme am Projekt. Der Zusammenhang intensiviert sich somit innerhalb von acht Wochen nach der Durchführung. Der oben begonnenen Argumentationslinie folgend, könnte hier das neue Begriffsverständnis sowie die mehrfache Auseinandersetzung mit den Inhalten des Testinstruments zu einer veränderten Bewertung sozialer Situationen führen und somit letztlich zu einem wachsenden Zusammenhang der Parameter. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn der Gewaltbegriff sich mehr dem Verständnis erwachsener Personen annähert (weiter Gewaltbegriff). Hierin kann, wie oben bereits erörtert, neben den ontogenetischen Einflüssen (u.a. pubertätsbedingte Distinktionsmechanismen und weitere hemmende Einflüsse) sowie den weiteren lerntheoretischen Einflüssen (u.a. kognitives Lernen und Modelllernen) durch das Projekt auch eine Erklärung für die insgesamt ansteigenden Werte liegen. Demgemäß setzt sich auch der weitaus größte Teil der Häufigkeitsverteilung aus

denjenigen Projektteilnehmern zusammen, die sowohl bei der Ausprägung der Aggressionsbereitschaft als auch der Gewalthäufigkeit steigende Werte (42%) aufweisen, während nur 17% sich in beiden Dimensionen verbessern konnten.

Bei der *Korrelation der Merkmale Empathie und prosoziales Verhalten* handelt es sich im Gegensatz zu dem soeben beschriebenen Zusammenhang nicht um die Bereitschafts- und Verhaltensebene eines Phänomens, sondern um zwei separat zu verstehende Dimensionen, denen ein motivationaler Zusammenhang zugrunde liegt. Dieser Unterschied wird bereits bei der Betrachtung der Korrelationskoeffizienten deutlich: Vor der Projektteilnahme besteht lediglich ein schwacher, wenn auch signifikant positiver Zusammenhang.

Vor der Interpretation der Korrelationsentwicklungen soll noch auf eine weitere mögliche Ursache des insgesamt eher niedrigen Koeffizienten hingewiesen werden. So könnte die Unterscheidung von Perspektivübernahme und Empathie ein ausschlaggebender Faktor sein. Das korrekte Erkennen und Benennen einer Fremdperspektive auf rein kognitiver Basis, welches vom FEPA abgefragt wird, ist zweifellos als ein schwächeres Motiv prosozialer Handlungen zu erachten als die Betroffenheit, die Friedelmeier (1993, S. 43-50) als spontane emotionale Reaktion für einen entscheidenden Aspekt der Bereitstellung von Energie und Ressourcen sowie der Aufmerksamkeitslenkung auf eine betroffene Person hält. Emotionale Betroffenheit kann jedoch ohne den Einsatz bildgebender Verfahren nur äußerst schwierig erfasst werden kann. Daher ist es umso wichtiger, den hier untersuchten Zusammenhang entsprechend zu spezifizieren.

Bereits beim Posttest und noch ausgeprägter bei der Katamneseerhebung konnte im Anschluss an den schwachen Zusammenhang vor der Durchführung der Maßnahme ein Anstieg der Korrelationskoeffizienten auf eine mittlere Stärke gemessen werden. Beide erbrachten zudem äußerst signifikante Ergebnisse. Für die Interpretation liegt somit auch hier der zentrale Gesichtspunkt in der ansteigenden Entwicklung der Korrelationskoeffizienten. Entscheidend sind dabei die Bedingungen dieses stärker werdenden Zusammenhangs: Wie die Mittelwertsentwicklungen bereits erkennen lassen, bewegt sich ein Großteil der Stichprobe sowohl im Bereich Empathie als auch im erfassten prosozialen Verhalten in die nicht erwünschte Richtung. Bei 41% der Teilnehmer sinken beide Dimensionen, nur bei 15% kann ein Anstieg auf beiden Skalen gemessen werden. Hintergründe dieser Entwicklungen könnten, wie oben bereits diskutiert, unter anderem in der Verunsicherung durch neu gewonnene Perspektivmöglichkeiten sowie in der Distinktion von der Erwachsenenperspektive bzw. deren Verhaltensnormen liegen. Wenngleich die parallel

verlaufenden Entwicklungsrichtungen innerhalb der Kürze der Zeit auch hier die These eines stattfindenden Begriffslernens sehr nahelegen, schließt dies eine Kombination mit den angeführten Argumenten für die Entwicklungsrichtung nicht aus. So ist es durchaus denkbar, dass erst das Wissen um eine abgefragte Fähigkeit, Bewertung oder Verhaltensoption die gezielte Distinktion bzw. eine offene Reflexion ermöglicht. Insbesondere der erste Teil des Testinstrumentes, in dem Empathie bzw. Perspektivübernahme gefragt sind, verlangt den Schülern ein hohes Maß an Reflexionsvermögen ab. Neben der Thematisierung verschiedener Perspektiven im Verlauf des Projektes trägt daher sicher auch das mehrmalige Lesen der verschiedenen Perspektivdarstellungen dazu bei, Denkprozesse über die Motive und Gefühle eines Gegenübers anzuregen.

Teilnehmer, die eher dazu neigen, negative Motive zu unterstellen oder mit solchen im Rahmen des Projektes konfrontiert wurden, könnten entsprechend auch bei der Frage nach der Verhaltensebene negative Hintergrundmotive vermuten und somit eher distanziert oder verweigernd antworten. Teilnehmer, die hingegen eher geneigt sind, positive Motive anzunehmen oder diese vor dem Hintergrund der neuen Erfahrungen mit in ihre Interpretation einbeziehen, könnten andererseits verstärkt bereit sein, zu helfen oder sonstige prosoziale Handlungen zugunsten anderer auszuführen. Das Zusammenspiel von Projekthaltungen und Persönlichkeitsvariablen könnte somit den Zusammenhang zwischen den beiden Variablen verstärken und letztlich zum Anstieg der Korrelationskoeffizienten führen.

Die *Korrelation von Empathie und Aggressionsbereitschaft* zeigt sich wie beim soeben spezifizierten Zusammenhang insgesamt ansteigend, wobei alle drei Koeffizienten sich signifikant im mittleren negativen Bereich bewegen. Es besteht somit ein anders gearteter Zusammenhang als zwischen den beiden zuvor erörterten Merkmalskombinationen, denn das negative Vorzeichen steht für eine umgekehrt proportionale Abhängigkeit: Ist eine der beiden Dimensionen besonders ausgeprägt, spielt die andere mit hoher Wahrscheinlichkeit eher eine geringfügige Rolle.

Im Vergleich zu den beiden bisher beschriebenen Merkmalskombinationen wurde der stärkste (negative) Zusammenhang jedoch nicht beim Katamnese-, sondern beim Posttest gemessen. Die Stärke des Zusammenhangs nahm also im Verlauf der Folgezeit wieder ab, ohne dabei bis auf das Anfangsniveau zu sinken. Wenngleich die Gesamthöhe der Koeffizienten sich oberhalb der Werte bewegt, die die Stärke des Zusammenhangs zwischen Empathie und prosozialem Verhalten beziffern, so scheint mir die fehlende Unterscheidung der Fähigkeit und Bereitschaft zur Empathie hier sehr einflussreich. Wie bereits weiter oben anhand der von

Binting (2004, S. 67-82) beschriebenen Täter-Opfer-Verhältnisse konstatiert, bedingt die Fähigkeit zur Empathie allein keineswegs auch deren ständigen Einsatz 4.3.2 ab S. 94). Vielmehr vermeiden Gewalttäter in den meisten Fällen mehr oder weniger bewusst das Einfühlen in ihr Opfer. Mehr als die Situation des Opfers ist in der Regel das Erleben des Täters für die Tat relevant, seien es Gefühle von Stärke, Dominanz und Akzeptanz bei Gleichgesinnten, das Abwenden einer gefühlten Bedrohung oder die Expression von Wut und Ärger, die sich in der Tat ausdrücken.

Trotz der Option des ‚Ausschaltens‘ empathischer Fähigkeiten, zeigt die Berechnung des Pearsonschen Koeffizienten einen signifikant negativen Zusammenhang zwischen der Legitimation aggressiven Verhaltens und der Fähigkeit zur Empathie. Dies entspricht auch Erkenntnissen neurologischer Forschungen, die mit Hilfe bildgebender Verfahren einen Zusammenhang zwischen Aggression und einem schlecht entwickelten oder durch (Gewalt-) Erfahrungen verkümmerten Spiegelsystem aufzeigen konnten (vgl. z.B. Bauer 2006, S. 119 in den Abschnitt 4.3.1 und 4.3.2). Zudem wäre es möglich, dass solche Teilnehmer, die mit Hilfe der Projektinhalte eine positive Entwicklungstendenz im Bereich der Empathie zeigen, eher geneigt sind, einige abgefragte Verhaltensweisen zu entlegitimatisieren und somit ein verstärktes Verständnis für das jeweils beschriebene Gegenüber aufbringen. Gleiches gilt für den umgekehrten Fall: Erschienen die Argumente für das Anwenden von Gewalt für einen Teilnehmer besonders plausibel, wird er in gleichem Maße dem jeweiligen Gegenüber Verständnis für dessen Situation/Handeln entziehen und eher die Anwendung von Gewalt befürworten. Diese Annahme wird auch von den deskriptiven Angaben untermauert, die bei 20% der Schüler ein gleichzeitiges Ansteigen des Empathie-Wertes und Absinken des Wertes für Aggressionsbereitschaft ergeben. Beide Perspektiven zugleich nachzuvollziehen und aufzubringen, würde das Antwortverhalten zudem stark erschweren und überfordert möglicherweise einen Großteil der Schüler im untersuchten Altersabschnitt

Eine Erklärung für die Spitze des Korrelationskoeffizienten zum Postzeitpunkt könnte erneut im Begriffslernen sowie in der gewonnenen Vertrautheit mit dem Erhebungsinstrument liegen (es ist davon auszugehen, dass nach acht Wochen die Wiedererkennung des Designs eine kleinere Rolle spielt). In diesem Falle ist es durchaus vorstellbar, dass die Teilnehmer weniger Zeit für das Verständnis des erwünschten Vorgehens und der strukturell gleichen Antwortschemata beider Versionen des Instruments in Anspruch nehmen mussten und sich somit intensiver mit der Beantwortung derselben auseinander gesetzt haben. Zusammengefasst lässt sich konstatieren, dass Empathie mit dem potentiellen Opfer sich zwar

negativ auf die Bereitschaft zu aggressivem Verhalten auswirkt, in akuten Situationen jedoch gegebenenfalls keine Rolle spielt, wenn der Täter sich vor oder während der Tat nicht in das Opfer einfühlt.

Beim *Zusammenhang von gewalttätigem und prosozialem Verhalten* liegen die Verhältnisse insgesamt weniger offen, als dies in Bezug auf den Zusammenhang von Bereitschafts- und Verhaltensebene der Fall ist. Vielmehr könnte es hier sogar zu beidseitig motivierten Kombinationen kommen. Wie oben bereits erörtert, lassen sich „Formen absichtlicher Aggression, insbesondere solche, die sozial motiviert sind und so gesehen einen Einsatz für andere Personen darstellen, durchaus im Kontext prosozialen Verhaltens diskutieren“ (Knopf/Gallschütz 2006, S. 27; vgl. Abschnitt 5.3.1 ab S. 121). Schäfer diskutiert den Zusammenhang der beiden Verhaltensweisen im Kontext von Mobbing:

„Mobbing gelingt insbesondere den Kindern und Jugendlichen, die den »situationsangemessenen« Einsatz aggressiver wie prosozialer Umgangsformen beherrschen. Diese sogenannten »Bistrategien« zeigen neben hoher physischer wie relationaler Aggression auch sozial kompetentes Verhalten im Umgang mit Peers und Erwachsenen, sind entsprechend erfolgreich bei der Erreichung individueller Ziele und erfreuen sich gleichermaßen einer guten Reputation wie eines dominanten sozialen Status unter Gleichaltrigen“ (Schäfer 2012, S. 697, Hervorhebungen im Original).

Zudem unterscheiden sich Personen grundsätzlich in Bezug auf ihre Impulsivität sowie die allgemeine Neigung zum Aktionismus, was die Neigung zu (Re-)Aktionen in beide Richtungen individuell verstärkt bzw. schwächt, ohne dabei etwas über deren Persönlichkeitsstruktur oder individuelle Motivation auszusagen. Auf die Diskussion bezüglich sozial erwünschter Aggressionsformen (z.B. im Bereich sportlicher Wettkämpfe oder zur Erreichung beruflichen Erfolgs) soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

Trotz der teilweise schwierigen Trennung der beiden untersuchten Verhaltensdimensionen konnte über alle drei Erhebungszeitpunkte hinweg eine äußerst signifikante, mittelstark negative Korrelation gemessen werden. Hohe Werte im Bereich der Gewalthäufigkeit gehen somit tendenziell mit niedrigen Werten im Bereich des prosozialen Verhaltens einher, ausgeprägtes prosoziales Verhalten mit eher geringfügigen Ergebnissen bei der Häufigkeit von Gewaltanwendungen. An dieser Stelle ist der Bezug zu den motivationalen Merkmalen auf dispositionaler Ebene erneut sehr interessant. So konnte die positive Korrelation von

Gewalthäufigkeit zur Aggressionslegitimation sowie vom prosozialem Verhalten zur Empathie bereits aufgezeigt werden und darüber hinaus die negative Korrelation von Empathie und der Bereitschaft zu aggressivem Verhalten. Wie bereits im Theorieteil bei der Spezifizierung des Zusammenhangs zwischen prosozialem und aggressivem Verhalten beschrieben, scheint die Fähigkeit *und* Bereitschaft zur Empathie hier eine zentrale Rolle zu spielen: Sowohl onto- als aktualgenetisch wird Empathie ein bedeutender Einfluss auf das prosoziale Verhalten beigemessen, während bei aggressiven Personen häufig ein Mangel an Bereitschaft oder Fähigkeit, sich in das Erleben anderer einzufühlen, festgesellt wird (vgl. Abschnitt 4.3.1 ab S. 91).

Der hier gemessene Zusammenhang birgt insofern keine überraschende Erkenntnis. Insgesamt erbringen die Werte für prosoziales Verhalten jedoch die niedrigsten Korrelationen zu den übrigen erhobenen Merkmalen, was das sehr komplexe Zustandekommen prosozialer Handlungen in Bezug auf deren Motivation sowie deren Voraussetzungen und Hinderungsgründe bestätigt. So lassen sich sowohl die Gewalthäufigkeit als auch die Empathie als Prädiktoren anführen, jedoch vermögen sie einen nur verhältnismäßig geringen Prozentsatz des prosozialen Handelns zu erklären. Viele weitere Faktoren spielen beim Zustandekommen prosozialer Handlungen wichtige Rollen (Beziehung, Stimmung, individuelle Normausprägungen, Gegenstand der Hilfe etc.).

Zum Teil sind die erhaltenen Ergebnisse auch der untersuchten Altersspanne zuzuschreiben, die einen Großteil der pubertätsspezifischen Veränderungen birgt. So kann in Übereinstimmung mit weiten Teilen der fachlichen Evidenz, die auf der Annahme einer sich entwickelnden prosozialen Persönlichkeit (vgl. z.B. Staub 1982; Bierhoff 2010) sowie einer wachsenden Stabilität aggressiver Verhaltensweisen (vgl. z.B. Essau/Conradt 2004) beruht, ein noch im Wachstum befindlicher Zusammenhang angenommen werden. Gleiches unterstützen auch bindungstheoretische Forschungszweige, die v.a. auf der Annahme einer eher stabilen Entwicklung in Richtung einer pro- oder antisozialen Persönlichkeit beruhen, sowie sozialisationsbedingte Theorien, die ebenfalls eine aufgrund der klassischen Sozialisationsinstanzen stabiler werdende Entwicklung beider Verhaltenstendenzen beschreiben.

Da zu diesen, neben der Familie und den Peers, nicht zuletzt auch Erzieher und Lehrer zählen, sollte deren Einfluss – auch oder gerade im Hinblick auf die über den Tagesverlauf länger werdende Dauer der Schulzeit – nicht unterschätzt werden. Insgesamt konnte hier zwar, wie im Bereich aller Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmale anzunehmen, keine

hundertprozentige Einfluss- bzw. Vorhersagemöglichkeit pro- oder antisozialer Verhaltensweisen gefunden werden, allerdings stützen die signifikanten Korrelationsergebnisse die Annahme, dass sich der negative Zusammenhang zwischen Empathie und prosozialem Verhalten auf der einen Seite sowie Aggressionslegitimation und Gewalt auf der anderen Seite insgesamt in einer langfristig weitgehend situationsübergreifenden Wahrscheinlichkeit niederschlägt, einführend und sozial kompetent oder eher misstrauisch und aggressiv auf ein Gegenüber zu reagieren.

Welche Bedeutung dieser Zusammenhang neben den zuvor diskutierten Zusammenhängen und Entwicklungsbedingungen für die Beurteilung des untersuchten Gewaltpräventionsprojekts hat, wird nun abschließend bei den Schlussfolgerungen herausgearbeitet.

9 Verallgemeinerung der Erkenntnisse und Perspektiven

Übergeordnetes Ziel dieser Forschungsarbeit war es, im Rahmen einer intensiven Auseinandersetzung mit der Genese von Gewalt an Schulen und damit einhergehend der Diskussion von Empathie und prosozialem Verhalten als relevante Einflussfaktoren, eine Evaluation des Projekts ‚Ohne Gewalt läuft nichts! Oder doch?‘ durchzuführen und somit zu einer Erkenntnis über dessen Effekte auf die vier untersuchten Dimensionen zu gelangen. Da es sich bei der vorliegenden Studie um eine summative Evaluation handelt, lag weniger die inhaltliche Legitimation und Weiterentwicklung des Projekts im Zentrum des Interesses als vielmehr eine richtungsweisende Beurteilung der Effekte auf die teilnehmenden Schüler der Klassenstufen sechs bis neun.

Neben den Schlussfolgerungen aus den inhaltlichen Ergebnissen scheint mir aber auch eine kritische Auseinandersetzung mit dem Studiendesign notwendig, um diese Arbeit abzuschließen. So führte der Verzicht auf eine Kontrollgruppe trotz der entsprechend quasiexperimentell ausgerichteten Vorgehensweise zu Hindernissen bei der Interpretation der Ergebnisse. Ontogenetische und anderweitige Einflüsse mussten stets als mögliche ursächliche Faktoren in Betracht gezogen werden. Gleichzeitig war die besondere Beachtung der Qualitätsstandards von großer Bedeutung. Aufgrund des viel kritisierten und häufig wirtschaftlich orientierten Charakters von Evaluation wurde neben der sorgfältigen Planung und Durchführung des Untersuchungsdesigns ein normiertes Untersuchungsinstrument herangezogen, welches die nötige Reliabilität und Validität der Ergebnisse sicherte.

Die untersuchte Präventionsmaßnahme zeichnet sich durch kurzfristig gesetzte Impulse aus, lässt sich im Vergleich zu längerfristig angelegten Projekten auf Grund seiner singulären Anlange sehr leicht in den Schulalltag integrieren und soll dennoch möglichst langfristige Veränderungen bei den teilnehmenden Schülern bzw. dem jeweiligen Klassengefüge anregen. Wenngleich den Schulleitungen und Lehrkräften durchaus bewusst ist, „was das »ideale Verhalten« wäre: etwa auf den Einzelfall einzugehen, differenziert nach Ursachen zu suchen, mit den Betroffenen lange Gespräche zu führen. Der Druck der Institution, die Notwendigkeit der Durchführung störungsarmen Unterrichts ist meist stärker und lässt sie zu kurzfristig wirksamen effektiven Maßnahmen greifen“ (Fend 2000, S. 454, Hervorhebung im Original). Die ohne größeren ökonomischen oder organisatorischen Aufwand einsetzbare Projektstruktur von ‚Ohne Gewalt läuft nichts! Oder doch?‘ scheint dazu einzuladen, als Additivum zum „normalen“ Schulalltag missbraucht zu werden. Es verfehlt somit das Ziel,

einen nachhaltigen Prozess der Schulentwicklung in Gang zu setzen, indem die „thematisierten Probleme, Beziehungen und Gefühle mit dem alltäglichen Unterrichtsgeschehen“ (Schön 2002, S.295) verknüpft werden. Schäfer führt in ihren Abhandlungen zum Thema Mobbing sogar eine besondere Gefahr derart kurzfristig angelegter Präventionsprojekte für die Opfer an, denn: „Einem Opfer, das plötzlich aufmuckt, muss in besonderer Weise demonstriert werden, wer wo steht! Das impliziert, dass mit singulären Aktionen das Opfer zu stärken, sowohl Täterreaktionen provoziert als auch Hoffnungen auf Veränderung beim Opfer ad absurdum geführt werden können“ (Schäfer 2012, S. 698). Berk fasst den Stand der Forschung folgendermaßen zusammen:

„Die Behandlungsansätze, von denen festgestellt wurde, dass sie am besten funktionieren, sind langwierig und intensiv. Sie bedienen sich problemorientierter Methoden, die darauf abzielen, dem Jugendlichen kognitive und soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten beizubringen; beides benötigt er dringend, um die Schwierigkeiten in der Familie, mit den Peers und der Schule zu bewältigen.“ (Berk 2010, S. 563)

Die Nachfrage und Einsatzhäufigkeit des untersuchten Projekts scheint insofern mehr mit der einfachen Durchführbarkeit zusammenzuhängen als mit dessen (mangelnder) Nützlichkeit. Die teilnehmenden Schüler und deren Lehrer als Initiatoren der Projektdurchführung können in Anbetracht der Ergebnisse und möglicher Nebeneffekte allerdings eher keine positiven Wirkungen von der Projektteilnahme erwarten.

Um der Bewertung des Projektes gerecht zu werden, wurde die Konzentration nicht ausschließlich auf die Entwicklung spezifischer Ebenen der Aggression(sregulation) gerichtet. Stattdessen erfolgte eine Öffnung für weitere relevante Merkmalsausprägungen: Empathie und prosoziales Verhalten. Inwiefern Empathie die Entwicklung von pro- und antisozialem Verhalten bzw. die Bereitschaft hierzu moderiert und ob die Förderung prosozialen Verhaltens gleichermaßen der Prävention gewalthaltigen Verhalten dient, war somit neben der Wirksamkeitsmessung des Gewaltpräventionsprogramms eine zentrale Frage, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit ausführlich diskutiert wurde. Vor diesem Hintergrund wurde das Spannungsfeld zwischen zwei unterschiedlichen Perspektiven auf Gewaltprävention deutlich: Der Fokussierung auf soziales Lernen auf der einen Seite, welche der Gewaltprävention als Sekundärziel eventuell besser nachkommt, als es die Konzentration auf Gewalt als präventives Primärziel auf der anderen Seite zu erreichen vermag.

Maßnahmen, die auf eine Förderung positiver Verhaltensweisen und Interpretationsmuster abzielen und diese durch Bestätigung und entsprechende Vorbilder möglichst innerhalb des Schülerverbands stärken, sind möglicherweise unter bestimmten Bedingungen besser geeignet als die gezielte Thematisierung von Gewalt und Aggression. Die während der Pubertät einsetzenden Distinktionsmechanismen und hormonellen Veränderungen führen ohne intrinsische Motivation der Heranwachsenden anscheinend nur allzu leicht zu gegenteiligen Wirkungen. Die empirisch recht gut gestützte und auch im Rahmen dieser Untersuchung bestätigte Annahme eines negativen Zusammenhangs von Empathie und prosozialem Verhalten gegenüber Aggressionsbereitschaft und Gewaltausübung verleihen der Forderung nach einer verstärkten Förderung von Empathie und prosozialen Fähigkeiten neben der Sanktion und Prävention von Gewalt besonderen Nachdruck.

Die Evaluation des Projekts erbrachte zwar signifikante Veränderungen auf allen vier Merkmalsebenen, allerdings entsprachen diese nicht der angezielten Wirkung der Projektteilnahme. Stattdessen zeigten die Ergebnisse beinahe ausschließlich umgekehrte Entwicklungstrends: Die negativ konnotierten Dimensionen (Aggressionslegitimation und Gewalthäufigkeit) stiegen in Folge des Projektes an, während die sozial erwünschten Dimensionen (Empathie und prosoziales Verhalten) sinkende Werte aufwiesen. Die positiv formulierten Hypothesen zur Entwicklung aller vier Merkmale mussten demgemäß verworfen werden.

Zur Interpretation der überwiegend negativen Entwicklungsverläufe wurden neben dem stark begrenzten Zeitrahmen der Projektdurchführung verschiedene Lerntheorien (v.a. Lernen am Modell und Begriffslernen) sowie die Alters- und geschlechtsspezifische Zusammensetzung der Teilnehmergruppen herausgearbeitet. Der additive Einsatz des Projektes führt letztlich jedoch dazu, dass die weitergehende Behandlung der Thematik den Lehrpersonen überlassen bleibt. Diese erhalten im Rahmen von Vor- und Nachgesprächen zwar Anregungen von Seiten der Moderatoren, es gibt jedoch weder eine Fortbildung, in der den Lehrkräften entsprechende Kompetenzen und Handlungsanleitungen explizit vermittelt werden, noch einen praxisnahen Leitfaden oder sonstiges Begleitmaterial, welches eine geeignete Fortführung des Programms sichert. Im Projektreader finden sich zwar verschiedene Bausteine, die auch für den weiteren Einsatz im Unterricht empfohlen werden, eine Anleitung zu spezifischen Einsatzmöglichkeiten und Fortführungspraktiken mit Angaben über Häufigkeit und Regelmäßigkeit der Bausteine existiert jedoch nicht.

Ein weiter oben beschriebenes US-amerikanisches Projekt verdeutlicht, dass auch oder gerade in der Lehrerfortbildung ein vielversprechender Präventionsansatz an Schulen liegen kann. So basiert etwa das oben beschriebene ‚Child Development Project‘ auf einem intensiven Lehrertraining. Die Evaluation des Programms bestätigte nicht nur einen Anstieg spontaner prosozialer Verhaltensweisen, sondern darüber hinaus verbesserte Konfliktlösefähigkeiten, geringeres Problemverhalten und eine gesteigerte Schulumotivation (vgl. Abschnitt 5.3.2 ab S. 122). Das Ansetzen bei den Lehrkräften ermöglicht eine langfristige Integration sozialen Lernens in den Schulalltag und die primäre Konzentration auf soziales Lernen erbrachte auch hier gewaltpräventive (Neben)Wirkungen.

Die Evaluation des Gewaltpräventionsprojektes des Mannheimer Stadtjugendamtes konnte lediglich für die weiblichen Teilnehmer positive Effekte aufzeigen. Mit Ausnahme der Empathiewerte, bestätigte sich bei allen Merkmalen ein signifikanter Interaktionseffekt von Zeit und Geschlecht. Die Visualisierung der Merkmalsausprägungen über die drei Erhebungszeitpunkte zeigte ein scherenartiges Auseinanderweichen der Kurven beider Geschlechter, was die Annahme eines polarisierenden Effekts nahelegt: Während die Kurve der Jungen in allen vier Dimensionen unerwünschte Entwicklungstrends offenbarte, ergaben sich bei den weiblichen Teilnehmern erwünschte Entwicklungen: Für die Mädchen wurden gesunkene Aggressionslegitimation und Gewalthäufigkeit sowie gestiegenes prosoziales Verhalten ermittelt, wenngleich nicht in derselben Intensität wie bei den gegenteiligen Ergebnissen der Jungen. Auch bei der Empathieentwicklung deutete sich noch bei der zweiten Erhebungswelle eine vergleichbare Polarisierung an, konnte sich jedoch nicht bis zur Katamneseerhebung halten. Die gleiche Maßnahme erbrachte somit geschlechtsabhängig gegensätzliche Ergebnisse.

Eine rein positive Beurteilung der Projektwirkung auf Mädchen würde allerdings zu kurz greifen. Schließlich wird gerade bei Mädchen, deren Sozialisation in der Regel ohnehin weniger zu Stärke und Durchsetzungsvermögen veranlasst, ein zusätzlicher Abbau dieser Dimensionen erreicht. Gleiches trifft jedoch nicht auf die teilnehmenden Jungen zu, denen gerade das Eingestehen von Schwäche und das fürsorgliche Handeln oftmals schwer fällt und die zudem aus biologischen und sozialisatorischen Gründen mehr zu Aggression und Gewalt tendieren (vgl. Schön 2002; 2003). Die vielfach bereits erlernten Rollenbilder werden somit durch das Projekt trotz der Betonung eines geschlechtsorientierten Ansatzes noch zusätzlich verstärkt und die Divergenz zwischen den Geschlechtern ausgeweitet. Schön kritisiert vor diesem Hintergrund das Faustlos-Programm, welches ebenfalls ausschließlich bei den

weiblichen Teilnehmern zu den erwünschten Effekten führte. Sie legt dessen Ausrichtung an den Bedürfnissen der Jungen offen, bei der Mädchen nur das lernen, „was sie ohnehin schon können und nicht das, was sie brauchen, um potentieller Gewalt aktiv entgegenzutreten zu können“. Die vordergründig positive Wirkung der Projektteilnahme für Mädchen sollte somit durchaus kritisch betrachtet werden.

Neben den vorrangig evaluativen und zielgruppenspezifischen Analysen war es ein weiteres Anliegen der Forschungsarbeit herauszufinden, in welchem Zusammenhang die untersuchten Merkmale zueinander stehen und ob Veränderungen in der Ausprägung eines Merkmals auch zu abweichenden Messergebnissen bei den übrigen Dimensionen führen. Die durchweg signifikanten Ergebnisse der Zusammenhangsanalysen bestätigen die Hypothesen und könnten aufgrund ihrer ansteigenden Trends zum einen auf einen polarisierenden Effekt des Gewaltpräventionsprojektes zurückgeführt werden, zum anderen aber auch auf ein erfolgreiches (Begriffs-)Lernen durch die Projektteilnahme. Insgesamt stützen die Ergebnisse somit die Annahme, dass sich der negative Zusammenhang zwischen Empathie und prosozialem Verhalten auf der einen Seite sowie der Bereitschaft und Ausübung aggressiven Verhaltens auf der anderen Seite in einer weitgehend situationsübergreifenden Wahrscheinlichkeit niederschlägt, empathisch und prosozial oder mit Aggression und Gewalt auf ein Gegenüber zu reagieren, sich jedoch keineswegs gegenseitig ausschließen.

In Anbetracht der verschiedenen Analysen und zugehörigen Interpretationsansätze fällt die abschließende Beurteilung der Projektwirkung recht eindeutig aus: Das untersuchte Projekt verfehlt sein Ziel einer gewaltpräventiven Wirkung. Weder die Bereitschaft noch die Häufigkeit von Gewalt konnten gemindert und ebenso wenig konnten Empathie oder prosoziales Verhalten erfolgreich gefördert werden.

Gerade im untersuchten Altersabschnitt, in dem pubertätsspezifische Distinktionsmechanismen den Einfluss von Erwachsenen zum Vorteil Gleichaltriger (und Gleichgesinnter) stark beschränken, büßen derart kurzfristig und von Seiten Erwachsener eingeforderte Verhaltensschemata offenbar stark an Wirkung ein. Nach Petermann et. al sind gerade stabile Problemverdichtungen im Jugendalter, die sich bereits frühzeitig und über die Jahre hinweg durch zahlreiche und sehr unterschiedliche Einflussfaktoren entwickelt haben und sich auf nahezu alle Lebensbereiche der Heranwachsenden auswirken, selbst durch therapeutische Interventionen nur schwer zu ändern (Petermann et al. 2007, S. 26-27). Nun handelt es sich sicher nur bei einem kleinen Teil der untersuchten Schüler um solche, bei denen sich aggressiv-dissoziales Verhalten derart verfestigt hat, dass es therapeutischer

Maßnahmen bedarf. Gleichzeitig verleiht die Kenntnis der besonderen Schwierigkeit von Intervention im Jugendalter dem Bereich möglichst früh ansetzender und überdauernder Prävention besonderen Nachdruck.

Dass Kinder und Jugendliche sich in ihrem Lernverhalten mehr als an Lehrern und anderen Erwachsenen an Gleichaltrigen orientieren, kann jedoch durchaus auch im Sinne der Gewaltprävention genutzt werden, wie Krappmann in einer Publikation zum sozialen Leben und Lernen im Klassenzimmer betont: „Es sei die These gewagt, dass jedes kompetente Verhalten ein Stück Klugheit zum Partner haben muss, die in der Lebenspraxis entsteht, die der Sozialwelt der Kinder näher ist als die aus der Perspektive von Didaktikern entworfene Schul- und Unterrichtswelt“ (Krappmann 2001, S. 112). Seine These beruht auf den Ergebnissen von Beobachtungen, in denen er Prozesse des gegenseitigen Förderns und Behinderens von Lernprozessen in Abhängigkeit vom Sozialleben innerhalb des Klassengefüges beschreibt. Krappmann unterstützt mit seinen Ergebnissen die Relevanz sozialen Lernens - nicht nur für einen gewaltfreien sondern auch fachlich erfolgreichen Unterricht:

„Die Sozialwelt der Kinder ist (...) gerade deswegen für die Kinder so bedeutsam, weil sie in ihr eigenen Erfahrungsraum haben, in dem sie in größerer Unabhängigkeit von erwachsener Kontrolle sich selber bemühen müssen, Handlungen zu koordinieren und Beziehungen zu regeln. Würden Lehrerinnen und Lehrer versuchen, diese Handlungen zu steuern, verlören die Kinderaktionen ihr Potential, Fähigkeiten hervorzubringen.“ (Krappmann 2001, S. 112-113)

Vor diesem Hintergrund ist auch das Aufkommen sogenannten „Peer Educator“ als Wissens-/Kompetenzvermittler einzuordnen. Derartige Konzepte, wie beispielsweise das oben vorgestellte Streitschlichter-Programm (Jefferey-Duden 2001, vgl. Abschnitt 3.4 ab S. 62), basieren auf der Annahme, dass Gleichaltrige immer dann besonders wirkungsvolle Lehrende sind, wenn es um altersspezifische Themen oder Erfahrungsbereiche geht (Kessels/Hannover 2009, S. 296). Die Notwendigkeit präventiver Maßnahmen an Schulen wird damit keineswegs in Frage gestellt, sondern vielmehr das falsche Vorgehen bei der Planung und Durchführung zahlreicher Programme angekreidet. Maßnahmen, die von oben herab als singuläres Additivum zum regulären Schulalltag eingebracht werden, die das Thema Gewalt für einen Moment lang mittels explizit dafür vorgesehener pädagogischer Bausteine aufgreifen und anschließend beendet werden, ohne nachhaltige Lernprozesse zu begleiten, die sich ihrerseits

im Denken und Handeln der Heranwachsenden spiegeln, sind daher mit großer Wahrscheinlichkeit schon von vornherein zum Scheitern verurteilt.

Eine dauerhafte und methodisch aussichtsreiche Integration von Gewaltprävention in den Schulalltag kann das Projekt ‚Ohne Gewalt läuft nichts! Oder doch?‘ in seiner derzeit angewandten Form nicht leisten. Insbesondere bei Jugendlichen, bei denen sich viele Verhaltensschemata bereits verfestigt haben, greift die singuläre Anlage nicht nur zu kurz, sondern führt letztlich sogar zu gegenteiligen Effekten, wie die Ergebnisse der Evaluation belegen. Die kurzfristige Fokussierung auf die Gewaltthematik statt einer ganzheitlichen Konzentration auf soziales Lernen scheint die Problematik zumindest im untersuchten Altersabschnitt eher anzufeuern als vorzubeugen. Die Kosten und der Aufwand, die das Projekt in seiner aktuellen Version für die Stadt Mannheim (nicht etwa für die Schulen) verursacht, so gering sie auch sein mögen, könnten somit wesentlich aussichtsreicher in eine ganzheitliche Implementation anderer, umfangreich evaluierter und erfolgsversprechenderer Ansätze auf Ebene der gesamten Schule (Schüler, Lehrer, Eltern: Schulkultur) investiert werden.

Literaturverzeichnis

ACKERMANN, H. (2001): Möglichkeiten und Grenzen von Evaluation von Schule und Unterricht. In: Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft (5,1), S.87-95.

ARONSON, E./WILSON, T./AKERT, R.M. (2008⁶): Sozialpsychologie. Pearson Education Verlag, München

BACH, G. R./GOLDBERG, H. (1974): Keine Angst vor Aggression. Die Kunst der Selbstbehauptung. Fischer Verlag, Frankfurt a.M.

BÄRLE, S. (2001²): Ursachen von Gewalt in der Schule. In: PETERSEN, J./REINERT, G.-B. (Hrsg.): Gewalt in der Schule. Auer Verlag, Donauwörth (S. 7-67).

BÄUERLE, S. (2001²): Ursachen von Gewalt in der Schule. In: PETERSEN, J./REINERT, G.-B. (Hrsg.): Gewalt in der Schule. Auer Verlag, Donauwörth (S. 7-67)

BÄUERLE, S./MOLL-STROBEL, H./REIERT, G.-B./WEHR, H. (2001²): Gewalt in der Schule. Auer Verlag, Donauwörth

BAKER, L. (2002): Das Anlage-Umwelt-Problem im Zusammenhang mit Gewalt. In: HEITMEYER, W./ HAGAN, J. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden (S.735-761)

BALKE, S. (2003²): Die Spielregeln im Klassenzimmer. Das Trainingsprogramm. Ein Programm zur Lösung von Disziplinproblemen in der Schule. Karoi Verlag, Bielefeld

BALZ, H.-J. (2005): Evaluation des Trainingsraumprogramms an Nordrhein-Westfälischen Schulen (Sek 1). Evangelische Fachhochschule RWL, Bochum

BALZ, H.-J. (2006): Akzeptanz des Trainingsraumprogramms bei Schülern in NRW (Sek 1). Evangelische Fachhochschule RWL, Bochum

BANDURA, A. (1979): Aggression. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart

BARGEL, T./FAUSER, R./MUNDT, J.W. (1982): Lokale Umwelten und familiäre Sozialisation. Konzeptualisierung und Befunde. In: VASCOVICS, L.A. (Hrsg.): Umweltbedingungen familialer Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Sozialforschung. Lucius und Lucius Verlag, Stuttgart

BAR-TAL, A.R./LEISER, T. (1980): The development of altruistic behavior. Empirical evidence. In: Developmental psychology 16,5 (S.516-524)

BAUER, J. (2006): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen. Hoffmann und Campe Verlag, Hamburg

BAUMERT, J. (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Leske und Budrich Verlag, Opladen

- BEHN, S./KÜGLER, N./LAMBECK, H.-J./PLEIGER, D./SCHAFFRANKE, D./SCHROER, M./WINK, S. (2006):** Mediation an Schulen. Eine bundesdeutsche Evaluation. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- BELAND, K. (1988):** Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1-3. Committee for Children, Seattle
- BERK, L. E. (2010³):** Entwicklungspsychologie. Pearson Studium Verlag, München
- BEYWL, W. (2006):** Evaluationsmodelle und der Stellenwert qualitativer Methoden. In: FLICK, U. (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung. Rowohlt Verlag, Reinbeck (S. 92-116).
- BIEG, S./BEHR, M. (2005):** Mich und Dich verstehen. - Gefühle erkennen, Andere verstehen, Angst bewältigen. Emotionale Sensitivität für 7 bis 12 jährige. – Ein manualisiertes und evaluiertes Programm für Schule und Pädagogik. Hogrefe Verlag, Göttingen
- BIERHOFF, H. W. (2002):** Prosocial behavior. Psychology Press, Hove
- BIERHOFF, H. W. (2010²):** Psychologie prosozialen Verhaltens. Warum wir anderen helfen. Kohlhammer Verlag, Stuttgart
- BIERHOFF, H.W./MONTADA, L. (1988):** Altruismus. Bedingungen der Hilfsbereitschaft. Hogrefe Verlag, Göttingen
- BIERHOFF, H. /WAGNER, U. (Hrsg.) (1998):** Aggression und Gewalt. Phänomene, Ursachen und Interventionen. Kohlhammer, Stuttgart
- BINDER, U. (1999²):** Empathieentwicklung und Pathogenese in der Klientenzentrierten Psychotherapie. Dietmar Klotz Verlag, Eschborn
- BINTING, A. (2004):** Empathie in Täter - Opfer – Verhältnissen. Konsequenzen für die psychotherapeutische Praxis. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung 35, 1 (S. 67-82)
- BIRCH, S. H./LADD, G. W. (1998):** Children`s interpersonal behaviors and the teacherchild relationship. In: Developmental Psychology 34,5 (S.934-946)
- BISCHOF-KÖHLER, D. (1989):** Spiegelbild und Empathie. Die Anfänge der sozialen Kognition. Huber Verlag, Bern
- BISCHOF-KÖHLER, D. (2000):** Entwicklungspsychologische Ansätze. In: OTTO, J.H./EULER, H.A./MANDL, H. (Hrsg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Beltz Psychologie-Verlags-Union, Weinheim (S. 165-176)
- BISCHOF-KÖHLER, D. (2001):** Zusammenhang von Empathie und Selbsterkennen bei Kleinkindern. In: CIERPKA, M./ BUCHHEIM, P. (Hrsg.): *Psychodynamische Konzepte*. Springer Verlag, Berlin (321-328)
- BISCHOF-KÖHLER, D. (2006):** Empathie – Mitgefühl – Grausamkeit. Und wie sie zusammenhängen. *Berliner Debatte Initial 17*, 1 (S.14-20)

BISCHOF-KÖHLER, D. (2006³): Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede. Kohlhammer, Stuttgart

BISCHOF-KÖHLER, D. (2011): Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind. Kohlhammer Verlag, Stuttgart

BORKENAU, P. (1991): Gibt es eine altruistische Motivation? Psychologische Rundschau 42 (S.195-205)

BRACKS, V./MÜLLER, E./WELLMEIER, L. (2008): Empathie und Aggression bei Erwachsenen: Validierung und Testanalyse des überarbeiteten FEPAA-E. Empirische Erhebungen zum Bereich der Medien- und Gesundheitspsychologie, Universität Regensburg

BRECHT, J./HOTZ, K./SCHIMEK, T. (2003⁵): Ohne Gewalt läuft nichts...! Oder doch? Angebote zur Gewaltprävention an Mannheimer Schulen. Pädagogische Bausteine zur Gewaltprävention. Stadt Mannheim, Fachbereich Kinder, Jugend und Familie, Mannheim

BRISCH, K. H./HEILBRÜGGE, T. (Hrsg.) (2010): Bindung, Angst und Aggression. Theorie, Therapie, Prävention. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart

BRÜNDEL, H./SIMON, E. (2013³): Die Trainingsraum-Methode. Unterrichtsstörungen – klare Regeln, klare Konsequenzen. Beltz Verlag, Weinheim

BURLESON, B.R./KUNKEL, A.W. (1995): Socialization of emotional support skills in Childhood. The influence of parents and peers. In: PIERCE, G.R./SARASON, B.R./SARASON, I.G. (Hrsg.): Handbook of social support and the family. Plenum Verlag, New York (S. 105-140)

BUSS, D.M. (2004²): Evolutionäre Psychologie. Verlag Pearson Studium, München

CAPLAN, M.Z./HAY, D.F. (1989): Preschoolers` responses to peers` distress and beliefs about bystander intervention. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 30 (S. 231-242)

CHANDLER, M.J. (1983): Egozentrismus und antisoziales Verhalten. Erfassen und Fördern der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme. In: GEULEN, D. (Hrsg): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main (S.471-484)

CIERPKA, M. (Hrsg.) (2001): FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3. Hogrefe Verlag, Göttingen

CIERPKA, M. (2008⁵): FAUSTLOS. Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. Herder Verlag, Freiburg im Breisgau

CIERPKA, M. (2004): Das Fördern der Empathie bei Kindern mit FAUSTLOS. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung 35,1 (S.37-50)

- CLAUS, T./HERTER, D. (1994):** Jugend und Gewalt. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an Magdeburger Schulen. In: Politik und Zeitgeschichte , 38 (S. 10-20)
- COCRON, P./GEIGER, D./GROß, R./SCHIELEIN, T. (2004):**Validierung eines Fragebogens zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Legitimation von aggressivem Verhalten und Aggressivität und Erweiterung durch einen Fragebogen zur Erfassung von Angst. Empirische Erhebungen zum Bereich der Medien- und Gesundheitspsychologie, Universität Regensburg
- COHEN, D./STRAYER, J. (1996):** Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32 (S. 988-998)
- CREIGHTON, A./KIVEL, P. (1997):** Die Gewalt stoppen. Ein Praxisbuch für die Arbeit mit Jugendlichen. Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr.
- DAVIS, M. H. (1996):** Empathy: A Social-Psychological Approach. Westview Verlag, Boulder
- DEEGENER, G. (2002):** Aggression und Gewalt von Kindern und Jugendlichen. Ein Ratgeber für Eltern, Lehrer und Erzieher. Hogrefe-Verlag, Göttingen
- DIERMEIER, M./GRÜBEL, M. (2004):** Validierung und Weiterentwicklung eines Fragebogens zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Legitimation von aggressivem Verhalten und Aggressivität. Empirische Erhebungen zum Bereich der Medien- und Gesundheitspsychologie, Universität Regensburg
- DIEPHOLD, B./KRANNICH, S./SANDERS, M./RATZKE, K. /Cierpka, M. (1997):** Über Aggression und Gewalt bei Kindern in unterschiedlichen Kontexten. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 46 (S. 153-168)
- DOLLARD, J./DOOB, L.W./ MILLARD, N.E./ MOWRER, O.H./SEARS, R.R. (1971):** Frustration und Aggression. Julius Beltz Verlag, Weinheim
- DRILLING, M./STEINER, O./ESER-DAVOLIO, M. (Hrsg.) (2002):** Gewalt an Schulen. Handlungskonzepte auf dem Prüfstand. Pestalozzianum Verlag, Zürich
- EISENBERG, N. (1986):** Altruistic emotion, cognition and behavior. L. Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey
- EISENBERG, N./CAMERON, E./TRYON, K./DODEZ, R. (1981):** Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. In: *Developmental Psychology* 17 ,6 (S. 773-782)
- EISENBERG, N./FABES, R. A. (1998⁵):** Prosocial development. In: DAMON W./EISENBERG, N. (Hrsg.): *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. Wiley, New York (S. 701–778)
- EISENBERG, N./MILLER, P.A. (1987):** The relation of empathy to prosocial and related behavior. In: *Psychological Bulletin*, 101, 1 (S. 91-119)

EISNER, M./RIBEAUD, D. [Hrsg.] (2007): Gewaltpräventionsmaßnahmen. Drei Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen. Forschungsbericht aus der Reihe z-proso (Züricher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern) (6), Zürich.

ELKELES, T. (2012): Mögliche und machbare Evaluationsdesigns – Gedanken zur Evaluation oder: von Kanonenkugeln und Köchen. In: ROBERT KOCH INSTITUT (Hrsg.): Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Evaluation komplexer Interventionsprogramme in der Prävention: Lernende Systeme, lehrreiche Systeme? RKI, Berlin

ELSNER, B./PAUEN, S. (2012⁷): Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit (0-2 Jahre). In: SCHNEIDER, W./LINDENBERGER, U. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Beltz Verlag, Weinheim (S. 159-186)

ERIKSON, E. H. (1968): Identity, youth and crisis. Norton Verlag, New York

ESSAU, C. A./CONRADT, J. (2004): Aggression bei Kindern und Jugendlichen. Reinhardt Verlag, München

EDELSTEIN, W./NUNNER-WINKLER, G. (Hrsg.) (2000): Moral im sozialen Kontext. Suhrkamp Verlag, Frankfurt

FEND, H. (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band 4. Huber Verlag, Bern

FEND, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Leske und Budrich Verlag, Opladen

FEND, H./STÖCKLI, G. (1997): Der Einfluss des Bildungssystems auf die Humanentwicklung. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Hogrefe Verlag, Göttingen (S. 1-35)

FESHBACH, N.D. (1987): Parental empathy and child adjustment/maladjustment. In: EISENBERG, N.; STRAYER, J. (Hrsg.): Empathy and its development. Cambridge University Press, New York (S. 271-291)

FISCHER, P./GREITEMEYER, T./SCHULZ-HARDT, S./FREY, D./JONAS, E./RUDUKHA, T. (2004): Zivilcourage und Hilfeverhalten. Zeitschrift für Sozialpsychologie 35, 2 (S. 61-66)

FISCHER, L./WISWEDE, G. (2002): Grundlagen der Sozialpsychologie. Oldenbourg Verlag, München

FORD, E. E. (1997): Discipline for Home and School. Book I, Brandt Publishing, Scotsdale

FORSCHUNGSGRUPPE SCHULEVALUATION (Hrsg.) (1998): Gewalt als soziales Problem in Schulen. Die Dresdner Studie. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Leske und Budrich Verlag, Wiesbaden

- FRANIEK, S./REICHLE, B. (2007):** Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und Sozialverhalten im Grundschulalter. In: Kindheit und Entwicklung, 16 (S. 240-249)
- FREUD, S. (1930):** Das Unbehagen in der Kultur. Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Wien
- FREY, D./GREITEMEYER, T./FISCHER, P./NIESTA, D. (2005):** Psychologische Theorien Hilfreichen Verhaltens. In: HOPT, K.J./HIPPEL, T./WALZ, R. (Hrsg): Nonprofit Organisationen in Wirtschaft, Recht und Gesellschaft. Mohr Siebeck Verlag, Tübinge (S. 177-196)
- FRIEDLMEIER, W. (1993):** Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem Handeln. Hartung-Gorre Verlag, Konstanz
- FUCHS, M./LAMNEK, S./LUEDTKE, J./BAUR, N. (1996):** Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems. Leske und Budrich Verlag, Opladen
- FUCHS, M./LAMNEK, S./LUEDTKE, J./BAUR, N. (2005):** Gewalt an Schulen. 1994-1999-2004. VS Verlag, Wiesbaden
- FUCHS, M./LUEDTKE, J. (2003):** Devianz und andere gesellschaftliche Probleme. Opladen Verlag, Wiesbaden
- FÜRNTRATT, E. (1974):** Angst und instrumentelle Aggression. Beltz Verlag, Weinheim
- GABRIEL, B./BODENMANN, G. (2006):** Elterliche Kompetenzen und Erziehungskonflikte. Eine ressourcenorientierte Betrachtung von familiären Negativdynamiken. In: Kindheit und Entwicklung, 15,1 (S. 9-18)
- FUNK, W. (1995):** Nürnberger Schulen-Studie. Roderer Verlag, Regensburg
- GADAMER, H. (1972):** Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Mohr Verlag, Tübingen
- GASSNER, B. (2006):** Empathie in der Pädagogik. Theorien, Implikationen, Bedeutung, Umsetzung. Inauguraldissertation, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
- GEBAUER, K. (2000):** Ich hab sie ja nur leicht gewürgt. Mit Schülern über Gewalt reden. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart
- GÖPPEL, R. (2002):** Arizona - ein Programm zur Förderung der Eigenverantwortung oder ein Disziplinierungsinstrument? Informationsschrift zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und pädagogischen Weiterbildung, 62 (S. 42-57)
- GOLLWITZER, M./JÄGER, R. S. (2009):** Evaluation Kompakt. Beltz Verlag, Weinheim
- GOLLWITZER, M./PFETSCH, J./SCHNEIDER, V./SCHULZ, A./STEFFKE, T./ULRICH, C. [Hrsg.] (2005):** Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Aktuelle Erkenntnisse aus der Forschung und Praxis. Hogrefe Verlag, Göttingen.

- GÜNTHER, U./SPERBER, W. (1995²):** Handbuch für Kommunikations- und Verhaltenstrainer. Psychologische und organisatorische Durchführung von Trainingsseminaren. Reinhardt Verlag, München und Basel
- GUGGENBÜHL, A. (1998):** Gewalt und Aggression in der Schule. Schulhauskultur als Antwort. Sozia Verlag, Freiburg
- GUGGENBÜHL, A. (2014):** Von Gangstern, Diven und Langweilern: Break -Thru - Geschichten als Inspirationsquelle und Mittel der Klassenführung. Hep Verlag, Bern
- GYATSHO, T. (14. Dalai Lama) (2000):** Gewaltlosigkeit Ist Ausdruck Von Mitgefühl. Vortrag des Dalai Lama am 3. November 1998 in Oldenburg. In: Tibet und Buddhismus, 53 (S. 15-20)
- HAAG, H. (1981):** Untersuchungen zum Konstrukt Einfühlung und seiner Beziehung zur Aggression. Universität Saarrücken
- HACKER, F. (1988):** Aggression. Die Brutalisierung der modernen Welt. Ullstein Verlag, Berlin
- HALISCH, F. (1988):** Empathie, Attribution und die Entwicklung des Hilfehandelns. In: BIERHOFF, H.W./MONTADA, L. (Hrsg.): Altruismus. Bedingungen der Hilfsbereitschaft. Hogrefe Verlag, Göttingen (S. 79-103)
- HARBACH, H. (1992):** Altruismus und Moral. Westdeutscher Verlag, Opladen
- HASCHER, T./HERSBERGER, K./VALKANOVER, S. (2003):** Reagieren, aber wie? Professioneller Umgang mit Aggression und Gewalt in der Schule. Haupt Verlag, Stuttgart
- HAY, D.F. (1994):** Prosocial development. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry 35 (S. 29-71)
- HECKHAUSEN, H. (1989):** Motivation und Handeln. Springer Verlag, Berlin
- HEINELT, G. (1978):** Umgang mit aggressiven Schülern. In: PETERMANN, U./PETERMANN, F. (1984²): Training mit aggressiven Kindern. Urban und Schwarzenberg Verlag, München und Wien
- HEINRICHS, N./HAHLWEG, K./BERTRAM, H./KUSCHEL, A./NAUMANN, S./HARSTICK, S. (2006):** Die langfristige Wirksamkeit eines Elterntrainings zur universellen Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. Ergebnisse aus Sicht der Mütter und Väter. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie (35), S. 82-96.
- HEINZELMANN, A. (2006):** Aggressives Verhalten bei Jugendlichen als Folge von Defiziten in der sozialen Informationsverarbeitung. Inauguraldissertation, Universität Augsburg
- HOBDAY, A./OLLIER, K. (2001):** Helfende Spiele. Kreative Lebens- und Konfliktberatung von Kindern und Jugendlichen. Beltz Verlag, Weinheim

- HÖLLING, H./ERHART, M./RAVENS-SIEBERER, U./SCHLACK, R. (2007):** Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 50, 5-6 (S. 784-793)
- HOFFMAN, M.L. (1977):** Empathy. Its development and prosocial implications. In: KEASY, C.B. (Hrsg.): Nebraska Symposium on Motivation, 25, University of Nebraska Press, Lincoln (S. 169-21)
- HOFFMAN, M.L. (1979):** Eine Theorie der Moralentwicklung im Jugendalter. In: L. Montada (Hg.): Brennpunkte der Entwicklungspsychologie (S. 252-266). Kohlhammer Verlag, Stuttgart
- HOFFMAN, M.L. (2000):** Empathy and moral development. Implications for caring and justice. University Press, Cambridge
- HOLODYSKI, M./OERTER, R. (2012⁷):** Emotion. In: SCHNEIDER, W./LINDENBERGER, U. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Belz Verlag, Weinheim (S. 497-520)
- HOLTAPPELS, H. (2009⁵):** Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzepte schulischer Gewaltforschung. In: HOLTAPPELS, H./ HEITMEYER, W./MELZER, W./TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Juventa Verlag, Weinheim (S. 27-44)
- HOLTAPPELS, H./ HEITMEYER, W./MELZER, W./TILLMANN, K.-J. (Hrsg.) (2009⁵):** Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Juventa Verlag, Weinheim
- HOMANS, G. (1973):** Soziales Verhalten als Austausch. In: HARTMAN, H. (Hrsg.): Moderne amerikanische Soziologie. Enke Verlag, Stuttgart (S. 247-263)
- HOSSER, D./BECKURTS, D. (2005):** Empathie und Delinquenz. 96. Forschungsbericht des kriminologischen Instituts Niedersachsen, Hannover
- HURRELMANN, K. (1999²):** Gewalt ist ein Symptom fehlender sozialer Kompetenz. In: HURRELMANN, K./ RIXIUS, N./ SCHIRP, H. (Hrsg.): Gewalt in der Schule. Beltz Verlag, Weinheim (S. 11-26)
- HURRELMANN, K./BRÜNDEL, H. (2007):** Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Belz Verlag, Weinheim
- HURRELMANN, K./BRÜNDEL, H. (1997):** Drogengebrauch - Drogenmißbrauch. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
- IZARD, C./FINE, S./SCHULTZ, D./MOSTOW, A./ACKERMANN, B./YOUNGSTROM, E. (2001):** Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. In: Psychological Science 12 (S. 18-23)

- JANKE, B. (1999):** Entwicklung des Emotionswissens bei Kindern. Hogrefe Verlag, Göttingen
- JEFFERYS-DUDEN, K. (2002²):** Das Streitschlichter-Programm. Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3 bis 6. Beltz Verlag, Weinheim
- JOLLIFFE, D./FARINGTON, D.P. (2004):** Empathy and offending. A systematic review and meta-analysis. In: *Aggression and Violent Behavior*, 9 (S. 441-476)
- JUGERT, G./REHDER, A./NOTZ, P./PETERMANN, F. (2007⁵):** Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen, Training, Fortbildung. Juventa Verlag, Weinheim
- KEEFE, T. (1979):** The development of empathic skill. In: *Journal of Education for Social Work*, 15 (S. 30-37)
- KELLER, G./HAFNER, K. (2003²):** Soziales Lernen will gelernt sein. Lehrer fördern Sozialverhalten. Auer Verlag, Donauwörth
- KEMPFERT, G./ROLFF, H.-G.(2005⁴):** Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement. Beltz Verlag, Weinheim.
- KESSELS, U./HANNOVER, B. (2009):** Gleichaltrige. In: WILD, E./MÖLLER, J. (Hrsg.) (2009): *Pädagogische Psychologie*. Springer Medizin Verlag, Heidelberg
- KIENBAUM, J. (2003):** Entwicklungsbedingungen prosozialer Responsivität in der Kindheit. Pabst Science Publishers Verlag, Lengerich
- KIENBAUM, J. (2005):** „Warum bist du so traurig?“ Entwicklung von Mitgefühl und pädagogischen Konsequenzen. In: *Kindergarten heute* 4 (S. 6-12)
- KIBGEN, R./HEINEN, N. (Hrsg.) (2011):** Familiäre Belastungen in früher Kindheit. Früherkennung, Verlauf, Intervention. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart
- KNOPF, H./GALLSCHÜTZ, C. (2003):** Förderung von Prosozialität. Ein Beitrag zur Minderung aggressiven Verhaltens in der Schule. In: PRENGEL, A. (Hrsg.): *Im Interesse von Kindern. Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik*. Juventa Verlag, Weinheim und München (S. 203-214)
- KNOPF, H./GALLSCHÜTZ, C. (2006):** Prosozialität statt Aggressivität. Rhombos Verlag, Berlin
- KOCH, J.-J. (Hrsg.) (1976):** Altruismus und Aggression. Das Feldeperiment in der Sozialpsychologie. Band 1. Belz, Weinheim
- KOHNSTAMM, R. (1990):** Praktische Kinderpsychologie. Huber Verlag, Bern
- KÖNIG, (2002):** Bindung bei sechsjährigen Kindern aus Einelternfamilien. Bindungsrepräsentation, Selbstkonzept und Verhaltensauffälligkeiten im Kontext von Risikobedingungen. Inaugural-Dissertation, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

KÖRNER, J. (1998): Einfühlung: Über Empathie. In: Forum der Psychoanalyse, 14,1 (S. 1-17)

KOGLIN, U./PETERMANN, F. (2008): Inkonsistentes Erziehungsverhalten – Ein Risikofaktor für aggressives Verhalten? In: Zeitschrift für Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie, 56 (S. 287-293)

KOHLBERG, L. (1974): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Suhrkamp Verlag, Baden Baden

KOHLBERG, L. (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

KOHLBERG, L./TURIEL, E. (1978): Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: PORTELE, G (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Beltz Verlag, Weinheim (S. 13-80)

KRAHÉ, B./GREVE, W. (2002): Aggression und Gewalt. Aktueller Erkenntnisstand und Perspektiven künftiger Forschung. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie 33, 3 (S. 123-142)

KRANNICH, S./SANDERS, M./ RATZKE, K./DIEPOLD, B./CIERPKA, M. (1997): FAUSTLOS - Ein Curriculum zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern. In: Praxis Kinderpsychiatrie/Kinderpsychologie 46 (S. 236-247)

KRAPPMANN, L. (2001): Soziales Leben und Lernen im Klassenzimmer. In: MERKENS, H./ZINNECKER, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Leske und Budrich Verlag, Opladen (S. 121-134)

KREPPNER, K. (1980): Sozialisation in der Familie. In: K. HURRELMAN, K./ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Beltz Verlag, Weinheim (S. 395-422)

KRIŽOVÁ, O. (2006): Pro-Soziale Erziehung. Freiheit zum Guten. Methodologisch-pädagogisches Zentrum, Bratislava

KROMEY, H. (2003): Evaluation in Wissenschaft und Gesellschaft. Vortrag bei der Feierstunde zur Eröffnung des Centrums für Evaluation am 21.2.2003 in Saarbrücken. In: Zeitschrift für Evaluation ZfEv (2,1) (S. 93-116)

KROMEY, H. (2006): Wissenschaftstheoretische Anforderungen an empirische Forschung und die Problematik ihrer Beachtung in der Evaluation. Oder: Wie sich die Evaluationsforschung um das Evaluieren drückt. 33. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie Universität Kassel. Sektion Methoden der empirischen Sozialforschung.

KUNCZIK, M. (1998²): Gewalt und Medien. Böhlau Verlag, Köln, Weimar, Wien

KURDEK, L. A. (1978): Perspective taking as the cognitive basis of children's moral development. A review of the literature. Merrill-Palmer-Quarterly, 24 (S. 3-28)

- LAIRD, J.D. (1974):** Self-attribution of emotion: the effects of expressive behavior on the quality of emotional experience. In: Journal of Personality and Social Psychology 29 (S. 475-486)
- LANWER, W. (2008):** Wi(e)der Gewalt. Erkennen, Erklären und Verstehen aus pädagogischer Perspektive. Schneider Verlag, Hohengehren, Baltmannsweiler
- LEIBETSEDER, M./LAIREITER, A.R./RIEPLER, A./KÖLLER, T. (2001):** E-Skala. Fragebogen zur Erfassung von Empathie – Beschreibung und psychometrische Eigenschaften. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 22 (S. 70-85)
- LIPPS, T. (1906):** Leitfaden der Psychologie. Engelmann Verlag, Leipzig
- LIPPS, T. (1907):** Vom Fühlen, Wollen und Denken. Eine psychologische Skizze. Barth Verlag, Leipzig
- LÖSEL, F./BENDER, D. (1997):** Antisoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Psycho, 23 (S. 321 – 329)
- LÖSEL, F./BLIESENER, T. (2003):** Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen. Luchterhand Verlag, Neuwied
- LÖSEL, F./BEELMANN, A./STEMMLER, M./JAURSCH, S. (2006):** Prävention von Problemen des Sozialverhaltens im Vorschulalter. Evaluation des Eltern- und Kindertrainings EFFEKT. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie (35), S. 127-139.
- LORENZ, K. (1998) (Erstausgabe 1963):** Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression. Dtv Verlag, München
- LÜCK, H. E. (1975):** Prosoziales Verhalten. Empirische Untersuchungen zur Hilfeleistung. Kiepenheuer und Witsch Verlag, Köln
- LÜCK, H.E. (1997) (Hrsg.):** Mitleid, Vertrauen, Verantwortung. Ergebnisse der Erforschung prosozialen Verhaltens. Klett Verlag, Stuttgart
- LUKESCH, H. (1996):** Leitbilder der Familienerziehung. In: VASKOVICS, L./LIPINSKI, H. (Hrsg.): Familiäre Lebenswelten und Bildungsarbeit. Bd.1, Leske und Budrich Verlag, Opladen (S. 153-184)
- LUKESCH, H. (2006):** FEPA. Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten. Manual. Hogrefe Verlag, Göttingen
- MALTI, T./GUMMERUM, M./KELLER, M./BUCHMANN, M. (2009):** Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. Child development 80 (S. 442-460)
- MANNING, M./HOMEL, R./SMITH, C. (2010):** A meta-analysis of the effects of early developmental prevention programs in at-risk populations on non-health outcomes in adolescence. Children and Youth Services Review 32 (S. 506-519)

- MARTIN, L. R./MARTIN, P. (2003):** Gewalt in Schule und Erziehung. Ursachen - Grundformen der Prävention und Intervention, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn
- MCDUGALL, W. (1928):** Grundlagen der Sozialpsychologie. Fischer Verlag, Jena
- MEAD, G.H. (1978):** Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Suhrkamp Verlag, Frankfurt
- MEIER, U. (1997):** Gewalt im sozialökologischen Kontext der Schule. In: HOLTAPPELS, H.G./HEITMEYER, W./MELZER, W./TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Forschung zu Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Juventa Verlag, Weinheim und München (S. 233-253)
- MEIER, U. (2004):** Aggressionen und Gewalt in der Schule. Zur Dialektik von Schülerpersönlichkeiten, Lernumwelten und schulischem Sozialklima. LIT Verlag, Münster
- MELZER, W./MÜHL, M./ACKERMANN, C. (1998):** Schulkultur und ihre Auswirkung auf Gewalt. In: Forschungsgruppe Schulevaluation, Gewalt als soziales Problem in Schulen. Opladen Verlag, Wiesbaden
- MELZER, W./ROSTAMPOUR, P. (1998):** Prädiktoren schulischer Gewalt im außerschulischen Bereich. In: FORSCHUNGSGUPPE SCULEVALUATION (Hrsg.): Gewalt als soziales Problem in Schulen. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Leske und Budrich Verlag, Opladen (S. 149-188)
- MELZER, W./SCHUBARTH, W./EHNINGER, F. (2004):** Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Klinkhardt Verlag, Heilbrunn
- MELZER, W./SCHUBARTH, W. (2006):** Gewalt als soziales Problem an Schulen. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Budrich Verlag, Opladen
- MEINDL, C. (1998):** Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung von Empathie und seine Anwendung im Rahmen eines Empathietrainings. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Regensburg
- MERHABIAN, A./EPSTEIN, N. (1972):** A measure of emotional empathy. In: Journal of Personality 40 (S. 525-543)
- MERZ, F. (1965):** Aggression und Aggressionstrieb. In: Handbuch der Psychologie. Band 2. Hogrefe Verlag, Göttingen (S. 569-602)
- MEYENBERG, R./SCHOLZ, W.-D. (1995):** Schule und Gewalt. Erscheinungsformen - Ursachen- Lösungen. Hahnsche Buchhandlung, Hannover
- MEYER, W. (2003):** Einführung in die Emotionspsychologie, Huber Verlag, Bern
- MILLER, P.A. & EISENBERG, N. (1988):** The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. In: Psychological Bulletin 103, 3 (S. 324-344)

MILLER, R. (1994): Umgang mit Aggressionen und Gewalt in der Schule. In: BECKER, G.E./COBURN-STAEGE, U. (Hrsg.): Pädagogik gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt. Mut und Engagement in der Schule. Beltz Verlag, Weinheim und Basel (S. 308-324)

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (2004): Bildungsplan 2004. Realschule. Stuttgart

MOSCHNER, B. (1998): Ehrenamtliches Engagement und soziale Verantwortung. In: REICHLE, B./SCHMITT, M. (Hrsg.): Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral. Zum psychologischen Verständnis ethischer Aspekte im menschlichen Verhalten. Juventa Verlag, Weinheim und München (S. 73-86)

MUMMENDEY, H. D./GRAU, I. (2008⁵): Die Fragebogen-Methode. Hogrefe Verlag, Göttingen

MUSSEN, P./EISENBERG-BERG, N. (1979): Helfen, Schenken, Anteilnehmen. Untersuchungen zur Entwicklung des prosozialen Verhaltens. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart

NAURATH, E. (2007): Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchener Verlag, Neukirchen

NAVE-HERZ, R. (1997): Pluralisierung familiärer Lebensformen. Ein Konstrukt der Wissenschaft? In: VASKOVICS, L. (Hrsg.): Familienleitbilder und Familienrealitäten. Leske und Budrich Verlag, Opladen (S. 36-49)

NESTMANN, F. (1988): Die alltäglichen Helfer. Theorien der sozialen Unterstützung und eine Untersuchung alltäglicher Helfer aus vier Dienstleistungsberufen. DeGruyter Verlag, München

NOLTING, H.-P. (2008³): Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist. Eine Einführung. Rowohlt, Reinbek

NOLTING, H.-P. (2012): Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Beltz Verlag, Weinheim/Basel

NUNNER-WINKLER, G. (1993): Die Entwicklung moralischer Motivation. In: EDELSTEIN, W./NUNNER-WINKLER, G./NOAM, G. (Hrsg.): Moral und Person. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M.: (S. 278-303)

NUNNER-WINKLER, G. (2000) (Hrsg.): Moral im sozialen Kontext. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

NUNNER-WINKLER, G. (2012⁷): Moral. In: SCHNEIDER, W./LINDENBERGER, U. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Beltz Verlag, Weinheim (S. 522-542)

OLWEUS, D. (2008⁴): Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können. Huber Verlag, Bern

ORTH, G./FRITZ, H. (2013): Gewaltfreie Kommunikation in der Schule. Wie Wertschätzung gelingen kann. Junfermann Verlag, Paderborn

OSKAMP, I. (1986): Erziehung zu prosozialem Verhalten. Ein Beitrag zur Pädagogik der Sprachbehinderten. Königshausen und Neumann Verlag, Würzburg

OSWALD, H. (1999): Steigt die Gewalt unter Jugendlichen? In: SCHÄFER, M./FREY, D. (Hrsg.): Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen Hogrefe Verlag, Göttingen (S. 43-51)

OSWALD, H./KRAPPMANN, L. (1991): Kinder. In: FLICK, U./ VON KARDORFF, E./ KEUPP, H./ VON ROSENSTIEL, L./WOLFF, S. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Beltz/PVU Verlag, München (S. 355-358)

OSWALD, H./KRAPPMANN, L. (2000): Phänomenologische und funktionale Vielfalt von Gewalt unter Kinder. Aus: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 49, 1 (S. 3-15)

PAPOUSEK, M. (2001): Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Verlag Hans Huber, Bern

PETERMANN, F. (1998⁴): Aggressives Verhalten. In: OERTER, R./MONTADA, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Beltz Verlag, Weinheim (S. 1016-1023)

PETERMANN, F. (1999²): Sozialtraining in der Schule. Beltz Verlag, Weinheim

PETERMANN, F./DÖPFNER, M./SCHMIDT, M.H. (2007²): Aggressiv-dissoziale Störungen. Hogrefe Verlag, Göttingen

PETERMANN, F./PETERMANN, U. (2005¹¹): Training mit aggressiven Kindern. Beltz Verlag, Weinheim

PETERMANN, F./ WIEDEBUSCH, S. (1999): Aggression und Delinquenz. In: STEINHAUSEN/ASTER (Hrsg.): Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin bei Kindern und Jugendlichen. Beltz Verlag, Weinheim (S. 327-358)

PETERMANN, F./ WIEDEBUSCH, S. (2001): Entwicklung der emotionalen Kompetenz in den ersten sechs Lebensjahren. In: Kindheit und Entwicklung, 10 (S. 189 – 200)

PETERMANN, F./ WIEDEBUSCH, S. (2003): Emotionale Kompetenz bei Kindern. Hogrefe-Verlag, Göttingen

PETERMANN, F./NIEBANK, K./SCHEITHAUER, H. (2004): Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie. Springer Verlag, Berlin und Heideberg

PEUCKERT, R. (2008): Familienformen im sozialen Wandel. VS Verlag, Wiesbaden

PÜHSE, U. (2004): Kindliche Entwicklung und soziales Handeln im Sport. Hofmann Verlag, Schorndorf

PIAGET, J. (1971): Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Klett Verlag, Stuttgart

PIAGET, J. (1978): Das Weltbild des Kindes. Klett-Cotta Verlag, München

WETZELS, P./ENZMANN, D./PFEIFFER, C. (1999): Gewalterfahrungen und Kriminalitätsfurcht von Jugendlichen in Hamburg. Dritter und abschließender Bericht über Ergebnisse der weiteren Analysen von Daten einer repräsentativen Befragung von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe. Forschungsbericht. KFN, Hannover

PÜHSE, U. (2004): Kindliche Entwicklung und soziales Handeln im Sport. Hofmann Verlag, Schondorf

RADEMACHER, H. (2007): Mediation, Schulentwicklung, Konfliktmanagement. In: RADEMACHER, H. (Hrsg.): Leitfaden konstruktive Konfliktberatung und Mediation für eine veränderte Schulkultur. Wochenschau-Verlag, Schwalbach, (S. 105-133)

ROBERT KOCH INSTITUT (Hrsg.) (2008): Gesundheitliche Folgen von Gewalt. Unter besonderer Berücksichtigung von häuslicher Gewalt gegen Frauen. Gesundheitsberichterstattung des Bundes, Heft 42

ROGGE, K.-E. (1995): Basiskarte: Erhebungsmethoden. In: ROGGE, K.-E. (Hrsg.): Methodenatlas. Für Sozialwissenschaftler. Springer Verlag, Heidelberg (S. 100-108)

ROLFF, H.G. (1998): Evaluation und Schulentwicklung. In: TILLMANN, K.-L./WISCHER, B. (Hrsg.): Schulinterne Evaluation an Reformschulen. Bielefeld (S. 30-39)

ROSENBERG, M. B. (2012¹⁰): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens, Junfermann Verlag, Paderborn

ROTH, I./REICHLE, B. (2008): Prosoziales Verhalten lernen. Ich bleibe cool - ein Trainingsprogramm für die Grundschule. Beltz Verlag, Weinheim

RUDOLPH, U. (2007): Soziales Verhalten. In: STEMMLER, G. (Hrsg.): Psychologie der Emotion. Enzyklopädie der Psychologie. Serie Motivation und Emotion, Vol. 3. Hogrefe Verlag, Göttingen (S. 445-486)

RUDOLPH, U./ROESCH, S./GREITEMEYER, T./WEINER, B. (2004): A meta-analytic review of help giving and aggression from an attributional perspective. Contributions to a general theory of motivation. In: Cognition and Emotion, 18 (S. 815-848)

SALISCH, M. (Hrsg.) (2002): Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Kohlhammer Verlag, Stuttgart

SAB, H./WITTCHEN, H. U./ZAUDIG, M. (2001): Diagnostisches und Statistisches Manual psychischer Störungen. Handbuch. Hogrefe Verlag, Göttingen

SCHÄFER, M. (2012⁷): Mobbing im Schulkontext. In: SCHNEIDER, W./LINDENBERGER, U. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Beltz Verlag, Weinheim (S. 691-704)

- SCHÄFER, M./KORN, S. (2004):** Bullying als Gruppenphänomen. Eine Adaptation des ‚Participant Role‘ Ansatzes. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 36 (1), (S. 19-29)
- SCHEITHAUER, H./HAYER, T./BULL, H. D. (2007):** Gewalt an Schulen am Beispiel von Bullying: Aktuelle Aspekte eines populären Themas. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 38 (S. 141-152)
- SCHICK, A./CIERPKA, M. (2003 a):** FAUSTLOS. Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. Kindheit und Entwicklung, 12 (S. 100-110)
- SCHICK, A./CIERPKA, M. (2003 b):** FAUSTLOS. Aufbau und Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in der Grundschule. In: DÖRR, M./GÖPPEL, R. (Hrsg.): Bildung der Gefühle. Psychosozial-Verlag, Gießen (S. 146-162)
- SCHIRP, H. (1999²):** Schule und Gewalt. In: HURRELMANN, K./ RIXIUS, N./ SCHIRP, H. (Hrsg.): Gewalt in der Schule. Beltz Verlag, Weinheim (S. 27-58)
- SCHMIDT-DENTER, U. (1988):** Soziale Entwicklung. Psychologie Verlags Union, München und Weinheim
- SCHMIDT-DENTER, U. (1994):** Prosoziales und aggressives Verhalten. In: SCHNEEWIND, K. A. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 1, Hogrefe Verlag, Göttingen (S. 285-314)
- SCHMIDT-DENTER, U. (1996):** *Soziale Entwicklung*. Psychologie Verlags Union, Weinheim
- SCHMIDT-DENTER, U. (2005⁴):** Soziale Beziehungen im Lebenslauf. Lehrbuch der sozialen Entwicklung. Beltz Verlag, Weinheim
- SCHMITT, M. (1982):** Empathie: Konzepte, Entwicklung, Quantifizierung. Forschungsprojekt Entwicklung Interpersonaler Vertraulichkeit und Interpersonaler Schuld: P.I.V. Bericht Nr. 2. Universität Trier
- SCHMITT, M./DALBERT, C. & MONTADA, L. (1985):** Personale Normen und prosoziales Handeln. Kritische Anmerkungen und eine empirische Untersuchung zum Modell von S.H. Schwartz. Bericht aus der Arbeitsgruppe ‚Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral‘ (P.I.V.) Nr. 23, Uni Saarland
- SCHNEIDER, H.-D. (1988):** Helfen als Problemlöseprozeß . In: BIERHOFF, H. W./MONTADA, L. (Hrsg.): Altruismus. Bedingungen der Hilfsbereitschaft. Hogrefe Verlag, Göttingen (S. 7-35)
- SCHNEIDER, W./HASSELHORN, M. (2012⁷):** Frühe Kindheit (3-6 Jahre). In: SCHNEIDER, W./LINDENBERGER, U. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Beltz Verlag, Weinheim (S. 187-210)

SCHNEIDER, W./LINDENBERGER, U. (Hrsg.) (2012⁷): Entwicklungspsychologie. Beltz Verlag, Weinheim

SCHÖN, B. (2003): Bildung der Gefühle durch Programme zur Gewaltprävention? Einige Anmerkungen. . In: DÖRR, M./GÖPPEL, R. (Hrsg.): Bildung der Gefühle. Psychosozial-Verlag, Gießen (S. 163-182)

SCHÖN, B. (2002): Leistet schulische Gewaltprävention einen Beitrag zur Chancengleichheit? In: KAMPSHOFF, M./LUMER, B. (Hrsg.): Chancengleichheit im Bildungswesen. Leske und Budrich Verlag, Opladen (S. 289- 302)

SCHRÖDER, A./MERKLE, A. (2013): Leitfaden Konfliktbewältigung und Gewaltprävention. Pädagogische Konzepte für Schule und Jugendhilfe. Wochenschau-Verlag, Schwalbach

SCHRÖTTLE, M./KHELAIFAT, N. (2008): Gesundheit - Gewalt – Migration. Eine vergleichende Sekundäranalyse zur gesundheitlichen Gewaltsituation von Frauen mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland. Forschungsprojekt des Interdisziplinären Zentrums für Frauen und Geschlechterforschung (IFF) der Universität Bielefeld

SCHUBARTH, W. (2000): Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel

SCHUBARTH, W. (2013): Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Kohlhammer Verlag, Stuttgart

SCHUBARTH, W./ ACKERMANN, C. (2000): Aggression und Gewalt. 45 Fragen und Projekte zur Gewaltprävention. Sächsische Landeszentrale für Politische Bildung, Dresden

SCHUBARTH, W./KOPP, A./SEIDEL, A./NIPROSCHE, S. (2013): Akzeptanz und Wirkungen eines schulischen Anti-Gewaltprojekts. Evaluationsergebnisse zum Schulprojekt „Wir für uns“ an der Grundschule Schwärzesee in Eberswalde. Universität Potsdam

SCHWARZER, G./ KORELL, M. (2001): Gesichtsverarbeitung im Kleinkind- und Vorschulalter. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 33 (S. 78-90)

SCHWIND, H.-D./ROITSCH, K./GIELEN, B. (2009⁵): Gewalt in der Schule aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen. In: HOLTAPPELS, H./ HEITMEYER, W./MELZER, W./TILLMANN, K.-J.(Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Juventa Verlag, Weinheim

SEDLMEIER, P./RENKEWITZ, F. (2008): Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie. Pearson Studium Verlag, München

SELG, H./ MEES, U./BERG, D. (1997²): Psychologie der Aggressivität. Hogrefe Verlag, Göttingen

SELMAN, R.L. (1982): Sozial-kognitives Verständnis. Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis. In: GEULEN, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. (S. 223-256)

SELMAN, R.L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.

SEVING, S. (2007): Die Wirkung experimentell induzierter Aggression auf Gehirn und Verhalten. Eine fMRI-Studie zur Darstellung Täter- und Empathieassoziiierter Areale bei kriminellen Psychopathen. Inaugural-Dissertation, Eberhard-Karls-Universität zu Tübingen

SIEGLER, R./DELOACHE, J./EISENBERG, N. (2009): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Deutsche Auflage herausgegeben von Sabina Pauen. Spektrum Akademischer Verlag, München

SILBEREISEN, R.K /SCHUHLER, P. (1993): Prosoziales Verhalten. In: MAREFKA, M./NAUCK, B.: Handbuch der Kindheitsforschung, Neuwied 1993 (S. 275-288)

SINGER, K. (2002³): *Die Würde des Schülers ist antastbar*. Vom Alltag in unseren Schulen - und wie wir ihn verändern können. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg

SONG, S.-R. (2001): Studie zur Bedeutung von Empathiefähigkeit für Gewaltprävention. Logos-Verlag, Berlin

STADT MANNHEIM (Hrsg.) (2009): Beiträge zur Jugendhilfe. Sozialraumtypologie Mannheim. Schriftenreihe des Stadtjugendamtes, Band 51 (korrigierte Fassung), Mannheim

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.) (2011): Wie leben Kinder in Deutschland? Statistisches Bundesamt, Wiesbaden

STAUB, E. (1982): Entwicklung prosozialen Verhaltens. Urban & Schwarzenbeg Verlag, München

STEINS, G. (1990): Bedingungen der Perspektivenübernahme. Dissertationsschrift, Universität Bielefeld.

STERN, E. (2004): Entwicklung und Lernen im Kindesalter. Referat im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

STRITTMATTER, A. (2002): Gewalt zwischen Lehrkräften und Schülern. In: DRILLING, M./FRIEDRICH, P./WEHRLI, H. (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Ursachen, Prävention, Intervention. Pestalozzianum Verlag, Zürich (S.67-69)

STROHMEIER, D./STEFANEK, E./JAKISIC, J./SPIEL, CH. (2007): Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens in Schulen: 10 Beispiele von „evidence based practice“-Programmen. Erziehung und Unterricht, 157, 9-10 (S. 819–845)

STRUCK, P. (2001): Wie schütze ich mein Kind vor Gewalt in der Schule? Eichborn Verlag, Frankfurt am Main

TEUTSCH, G. (1977): Lernziel Empathie. In: Lück, H. (Hrsg.) Mitleid – Vertrauen – Verantwortung. Klett Verlag, Stuttgart (S. 145-155)

TILLMANN (2009⁵): Gewalt an Schulen: öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung. In: HOLTAPPELS, H./ HEITMEYER, W./MELZER, W./TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Juventa Verlag, Weinheim (S. 11-26)

TILLMANN, K.-J./HOLLER-NOWITZKI, B./HOLTAPPELS, H.G./MEIER, U./POPP, U. (2007³): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Juventa Verlag, Weinheim und München

TURNER, P.J. (1991): Relations between attachment, gender, and behavior in peers in preschool. In: Child Development, 62 (S. 1475-1488)

ULICH, D./ KIENBAUM, J./ VOLLAND, C. (2002): Empathie mit anderen entwickeln. Wie entwickelt sich Mitgefühl? In: SALISCH, M. von (Hrsg.): Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend (S. 111-133). Kohlhammer Verlag, Stuttgart

VARBELOW, D. (2000): Aggressionen im Kindes- und Jugendalter. Tectum Verlag, Marburg

VASKOVICS, L. (1997): Wandel und Kontinuität der Familie im Spiegel der Familienforschung. In: VASKOVICS, L. (Hrsg.): Familienleitbilder und Familienrealitäten. Leske und Budrich Verlag, Opladen (S. 20-35)

VERRES, R./SOBEZ, I. (1980): Ärger, Aggression und soziale Kompetenz. Zur konstruktiven Veränderung destruktiven Verhaltens. Klett-Cotta, Stuttgart

VOLLAND, C./TROMMSDORF, G. (2005): Mütterliche Feinfühligkeit und die Entwicklung von mitfühlend-prosozialem Verhalten bei Vorschulkindern: Eine Beobachtungsstudie. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 35 (S. 2-11)

VOLLAND, C./ULICH, D./FISCHER, A. (2004): Wer verdient Hilfe? Zum altersabhängigen Einfluss von Empfängermerkmalen auf die Prosozialität von Kindern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 36,2 (S. 69-73)

VOLLAND, C./ULICH, D./HÖLZLE, E./SCHOCK, K.-H. (2003): Der Einfluss von Geschlecht, Alter und Vertrauensbeziehungen auf die Mitgefühlbereitschaft Jugendlicher. Ergebnisse der Forschungsgruppe Mitgefühl. Augsburgische Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie Nr. 90

WALKER, J. (2000⁵): Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule. Grundlagen und didaktische Konzepte. Cornelsen Verlag, Frankfurt am Main

- WALLBOTT, H.G. (2000):** Empathie. In: OTTO, J.H./EULER, H.A./MANDL, H. (Hrsg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Beltz Psychologie-Verlags-Union, Weinheim (S. 370-380)
- WENZEL, H. (1995):** Schule und Gewalt. In: HELSPER, W./WENZEL, H. (Hrsg.): Pädagogik und Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns. Leske und Budrich Verlag, Opladen (S. 165-177)
- WILD, E./HOFER, M./PEKRUN, R. (2001⁴):** Psychologie der Lerner. In: KRAPP, A./WEIDENMANN, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Beltz Verlag, Weinheim (S. 207-270)
- WILD, E./MÖLLER, J. (Hrsg.) (2009):** Pädagogische Psychologie. Springer Medizin Verlag, Heidelberg
- WITTICH, U./GÖRGEN, T./KREUZER, A. (1998):** Wenn zwei das gleiche berichten. Beiträge zur kriminologischen Dunkelfeldforschung durch vergleichende Delinquenzbefragung bei Studenten und Strafgefangenen. Forum Verlag, Bad Godesberg
- WOHLSCHLÄGER, A./PRINZ, W. (2003):** Handlungssteuerung, Handlungsauswahl und Handlungswahrnehmung. In: Neuroforum, Perspektiven der Hirnforschung 1/03 (S. 11-16)
- WURMSER, H./PAPOUSEK, M. (2004):** Regulationsstörung in der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen. Verlag Hans Huber, Bern
- YOUNISS, J. (1994):** Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- ZAHN-WAXLER, C./COLE, P.M./WELSH, J.D./FOX, N.A. (1995):** Psychophysiological correlates of empathy and prosocial behaviors in preschool children with behavior problems. In: Development und Psychopathology, 7 (S. 27-48)
- ZAHN-WAXLER, C./SHIRTCLIFF, E.A./VITACCO, M.J./GRAF, A.R./GOSTISHA, A.J./MERZ, J.L. (2009):** Neurobiology of Empathy and Callousness: Implications for the Development of Antisocial Behavior. In: Behavioral Sciences and the Law, 27 (S. 137-171)
- ZIMBARDO, P.G./GERRIG, R.J. (2004¹⁶):** Psychologie. Eine Einführung. Pearson Studium Verlag, München
- ZMYJ, N./SCHÖLMEIER, A. (2012⁷):** Förderung von Kleinkindern in der Tagesbetreuung. In: SCHNEIDER, W./LINDENBERGER, U. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Beltz Verlag, Weinheim (S. 581-592)

Internetquellen

BERNER, W. (2008): Konflikte. Unvermeidliche Begleiterscheinung von Veränderungsprozessen. <http://www.umsetzungsberatung.de/konflikte/konflikte.php> (zuletzt gesehen am: 02.09.2015)

HUBER, S. (2006): Der Einfluss des Vaters auf die Entwicklung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten. Inauguraldissertation, Universität Augsburg http://www.opus-bayern.de/uni-augsburg/volltexte/2006/460/pdf/Huber_Diss.pdf (zuletzt gesehen am: 02.09.2015)

LAUTERBACH, O. (2006): Empathie bei jungen Erstinhaftierten: Probleme der Erfassung und Zusammenhang mit Gewaltdelinquenz. Poster auf dem 45. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, 17.-21. September 2006 in Nürnberg. http://kfn.de/versions/kfn/assets/Lauterbach_N%C3%BCrnberg.pdf (zuletzt gesehen am: 02.09.2015)

LIEKAM, S. (2004): Empathie als Fundament pädagogischer Professionalität. Analysen zu einer vergessenen Schlüsselvariable der Pädagogik. Inauguraldissertation, Ludwig-Maximilian-Universität München http://edoc.ub.uni-muenchen.de/2514/1/Liekam_Stefan.pdf (zuletzt gesehen am: 02.09.2015)

MALTI, T. (2003): Das Gefühlsverständnis aggressiver Kinder. Dissertationsschrift, Freie Universität Berlin http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000000982/00_autor.pdf (zuletzt gesehen am: 02.09.2015)

NOLL, M. (2008): Hirnforschung. Aggressive kennen kein Mitleid. Focus-Online Beitrag http://www.focus.de/wissen/wissenschaft/mensch/tid-12539/hirnforschung-aggressive-kennen-kein-mitleid_aid_346123.html (zuletzt gesehen am 02.09.2015)

PURRMANN-VIEDENZ, M. (1999): Empathie. Motivationale Grundlage prosozialen Verhaltens. Magisterarbeit, Fernuniversität Hagen <http://psychologie.fernuni-hagen.de/pdf/Purrmann.pdf> (zuletzt gesehen am: 20.04.2010)

RIEDEL, K. (2008): Empathie bei Kindern psychisch kranker Eltern. Dissertationsschrift, Universität Siegen. <http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2007/284/pdf/Riedel.pdf> (zuletzt gesehen am: 02.09.2015)

ROTH, I. (2006): Förderung prosozialer Verhaltensweisen und konstruktiver Konfliktlösestrategien bei Kindern im Grundschulalter. ‚Ich bleibe cool‘ – Konzeption, Implementation und Evaluation eines Trainingsprogramms zur Prävention aggressiven Verhaltens. Inauguraldissertation, Universität Trier http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2006/371/pdf/Dissertation_-_Ina_Roth.pdf (zuletzt gesehen am 02.09.2015)

SINGER, T. (2008): Alpha-Forum. Prof. Dr. Tanja Singer im Gespräch mit Jürgen Kölsch. Online-Dokument zur Sendung vom 28.05.2008. <http://www.sns.uzh.ch/media/alpha-forum.pdf> (zuletzt gesehen am 02.09.2015)

STIFTUNG GEGEN GEWALT AN SCHULEN (2010): Aktionsbündnis Amoklauf Winnenden. <http://www.stiftung-gegen-gewalt-an-schulen.de> (zuletzt gesehen am 02.09.2015)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Formen und Ausprägungen von Gewalt. Nach: Meyenberg/Scholz 1995, S. 14	16
Abbildung 2: Begriffsabgrenzung: Hilfreiches, prosoziales und altruistisches Verhalten. Nach: Bierhoff 2010, S. 14	23
Abbildung 3: Prozess der sozialen Informationsverarbeitung nach Dodge (1986)	37
Abbildung 4: Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Präventionsstrategien in der Übersicht. Abkürzungen: Ohne Gewaltläuft nichts!...Oder doch? (OG); Faustlos (FL); Trainingsraum-Methode (TR); Streitschlichter-Programm (SP)	69
Abbildung 5: Aktualgenetisches Modell zum Zusammenhang von Empathie und prosozialem Handeln. Aus: Friedelmeier 1993, S. 46	107
Abbildung 6: Schematische Darstellung der Projektorganisation	131
Abbildung 7: Verteilung der Altersgruppen innerhalb der Stichprobe.....	138
Abbildung 8: Verteilung der Schulformen innerhalb der untersuchten Stichprobe	139
Abbildung 9: Schematische Darstellung des Studiendesigns	148
Abbildung 10: Z-standardisierte Entwicklungsverläufe von Aggressionslegitimation, Gewalthäufigkeit, Empathie und prosozialem Handeln in der Übersicht.....	160
Abbildung 11: Gemittelte Entwicklung der Aggressionslegitimation	161
Abbildung 12: Entwicklungstendenzen der Variable Aggressionslegitimation (AL) zwischen Prä- und Katamneseerhebung	162
Abbildung 13: Gemittelte Entwicklung der Gewalthäufigkeit	164
Abbildung 14: Entwicklungstendenzen der Variable Gewalthäufigkeit (GH) von Prä- zu Katamneseerhebung	165
Abbildung 15: Gemittelte Entwicklung der Empathie	166
Abbildung 16: Entwicklungstendenzen der Variable Empathie (E) von Prä- zu Katamneseerhebung.....	167
Abbildung 17: Gemittelte Entwicklung des Prosozialen Verhaltens.....	169
Abbildung 18: Entwicklungsrichtungen der Variable prosoziales Verhalten (P) von Prä- zu Katamneseerhebung	170
Abbildung 19: Entwicklung der Aggressionslegitimation nach Schulform getrennt	172
Abbildung 20: Vergleich der Entwicklungstendenzen der Aggressionslegitimation nach Schulform getrennt.....	173
Abbildung 21: Entwicklung der Gewalthäufigkeit nach Schulform getrennt	175
Abbildung 22: Vergleich der Entwicklungstendenzen der Gewalthäufigkeit nach Schulform getrennt.....	177
Abbildung 23: Entwicklung der Empathie nach Schulform getrennt.....	178
Abbildung 24: Vergleich der Entwicklungstendenzen der Empathie nach Schulform getrennt	179
Abbildung 25: Entwicklung des prosozialen Verhaltens nach Schulform getrennt.....	181
Abbildung 26: Vergleich der Entwicklungstendenzen des prosozialen Verhaltens nach Schulform getrennt.....	182
Abbildung 27: Entwicklung der Aggressionslegitimation nach Altersgruppen getrennt.....	184

Abbildung 28: Vergleich der Entwicklungstendenzen der Aggressionslegitimation nach Alterskohorten getrennt	186
Abbildung 29: Entwicklung der Aggressionslegitimation nach Klassenstufen getrennt	187
Abbildung 30: Entwicklung der Gewalthäufigkeit nach Altersgruppen getrennt.....	188
Abbildung 31: Vergleich der Entwicklungstendenzen der Gewalthäufigkeit nach Alterskohorten getrennt.....	190
Abbildung 32: Entwicklung der Gewalthäufigkeit nach Klassenstufen getrennt	191
Abbildung 33: Entwicklung der Empathie nach Altersgruppen getrennt	192
Abbildung 34: Entwicklungstendenzen von Empathie nach Alterskohorten getrennt	194
Abbildung 35: Entwicklung der Empathie nach Klassenstufen getrennt.....	195
Abbildung 36: Entwicklung des prosozialen Verhaltens nach Altersgruppen getrennt	196
Abbildung 37: Entwicklungstendenzen des prosozialen Verhaltens nach Alterskohorten getrennt .	198
Abbildung 38: Entwicklung des prosozialen Verhaltens nach Klassenstufen getrennt	199
Abbildung 39: Entwicklung der Aggressionslegitimation nach Geschlecht getrennt	201
Abbildung 40: Entwicklungstendenzen der Aggressionsbereitschaft nach Geschlecht getrennt	203
Abbildung 41: Entwicklung der Gewalthäufigkeit nach Geschlecht getrennt	204
Abbildung 42: Entwicklungstendenzen der Gewalthäufigkeit nach Geschlecht getrennt	206
Abbildung 43: Entwicklung der Empathie nach Geschlecht getrennt	207
Abbildung 44: Entwicklungstendenzen der Empathie nach Geschlecht getrennt	208
Abbildung 45: Entwicklung prosozialen Verhaltens nach Geschlecht getrennt.....	210
Abbildung 46: Entwicklungstendenzen des prosozialen Verhaltens nach Geschlecht getrennt.....	211
Abbildung 47: Entwicklung der Aggressionslegitimation bei geschlechts- und schulartspezifischen Stichproben	213
Abbildung 48: Entwicklung der Gewalthäufigkeit bei geschlechts- und schulartspezifischen Stichproben	214
Abbildung 49: Entwicklung der Empathie bei geschlechts- und schulartspezifischen Stichproben...	215
Abbildung 50: Entwicklung des prosozialen Verhaltens nach Geschlecht und Schulart getrennt	216
Abbildung 51: Entwicklung der Aggressionslegitimation nach Geschlecht und Altersgruppen getrennt	217
Abbildung 52: Entwicklung der Gewalthäufigkeit nach Geschlecht und Altersgruppen getrennt.....	218
Abbildung 53: Entwicklung der Empathie nach Geschlecht und Altersgruppen getrennt	219
Abbildung 54: Entwicklung des prosozialen Verhaltens nach Geschlecht und Altersgruppen getrennt.....	220
Abbildung 55: Entwicklungstendenzen von Aggressionslegitimation und Gewalthäufigkeit	223
Abbildung 56: Korrelation von Aggressionslegitimation und Gewalthäufigkeit zum Zeitpunkt t1	225
Abbildung 57: Entwicklungstendenzen von Empathie und prosozialem Verhalten.....	226
Abbildung 58: Korrelation von Empathie und prosozialem Verhalten zum Zeitpunkt t1	228
Abbildung 59: Entwicklungstrends von Aggressionslegitimation und Empathie	229
Abbildung 60: Korrelation von Empathie und Aggressionslegitimation zum Zeitpunkt t1	231
Abbildung 61: Entwicklungstrends von Gewalthäufigkeit und prosozialem Verhalten	232
Abbildung 62: Korrelation von Gewalthäufigkeit und prosozialem Verhalten.....	234

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gewaltbegriff verschiedener Personengruppen	17
Tabelle 2: Anteil des ‚kleinen harten Kerns‘ am verursachten Gewaltaufkommen insgesamt	45
Tabelle 3: Korrelationen der Parameter Aggressionslegitimation, Aggressionsneigung, Aggressionshemmung, Emotionserkennung, Empathie und Prosozialität	96
Tabelle 4: Exemplarischer Ablaufplan eines Projekttages	133
Tabelle 5: Entwicklung des Gewaltvorkommens unter den teilnehmenden Schülern aus Lehrerperspektive	158
Tabelle 6: Mittelwerte und Standardabweichungen der Aggressionslegitimation	162
Tabelle 7: Mittelwerte und Standardabweichungen der Gewalthäufigkeit	165
Tabelle 8: Mittelwerte und Standardabweichungen der Empathie	167
Tabelle 9: Mittelwerte und Standardabweichungen des prosozialen Verhaltens.....	169
Tabelle 10: Mittelwerte und Standardabweichungen der Aggressionslegitimation in den untersuchten Schulformen.....	172
Tabelle 11: Mittelwerte und Standardabweichungen der Gewalthäufigkeit in den untersuchten Schulformen	176
Tabelle 12: Mittelwerte und Standardabweichungen der Empathie in den untersuchten Schulformen	179
Tabelle 13: Mittelwerte und Standardabweichungen des prosozialen Verhaltens in den untersuchten Schulformen.....	181
Tabelle 14: Mittelwerte und Standardabweichungen der Aggressionslegitimation in den verschiedenen Altersgruppen	185
Tabelle 15: Mittelwerte und Standardabweichungen der Gewalthäufigkeit in den verschiedenen Altersgruppen.....	189
Tabelle 16: Mittelwerte und Standardabweichungen der Empathie in den verschiedenen Altersgruppen.....	193
Tabelle 17: Mittelwerte und Standardabweichungen des prosozialen Verhaltens in den verschiedenen Altersgruppen	197
Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichungen der Aggressionslegitimation	202
Tabelle 19: Mittelwerte und Standardabweichungen der Gewalthäufigkeit	205
Tabelle 20: Mittelwerte und Standardabweichungen der Empathie	208
Tabelle 21: Mittelwerte und Standardabweichungen des prosozialen Verhaltens.....	210
Tabelle 22: Übersicht über die Korrelationskoeffizienten der untersuchten Merkmale zu allen drei Testzeitpunkten	221
Tabelle 23: Korrelationskoeffizienten der Parameter Gewalthäufigkeit und Aggressionsbereitschaft zu drei Messzeitpunkten	224
Tabelle 24: Korrelationskoeffizienten der Parameter Empathie und prosoziales Verhalten	227
Tabelle 25: Korrelationskoeffizienten der Parameter Empathie und Aggressionsbereitschaft zu drei Messzeitpunkten.....	230
Tabelle 26: Korrelationskoeffizienten der Parameter Gewalthäufigkeit und prosoziales Verhalten zu drei Messzeitpunkten	233

Anhang

Fragebogen zum Projekt ‚Ohne Gewalt läuft nichts! Oder doch?‘ – Version A	S. 295
Fragebogen zum Projekt ‚Ohne Gewalt läuft nichts! Oder doch?‘ – Version A	S. 307
SAS-Output zu den vorgenommenen Rechenjobs	S. 319

Fragebogen zum Projekt „Ohne Gewalt läuft nichts...Oder doch!?“

A

Dieser Fragebogen ist **anonym**. Um einen Vorher-Nachher-Vergleich zu ermöglichen, wird er von Dir mit einem **Code** versehen.

<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div>	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div>	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div>	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div>
Trage hier die ersten 2 Buchstaben des Vornamens deiner Mutter ein	Trage hier die ersten 2 Buchstaben deines Vornamens ein	Trage hier den Tag ein, an dem du geboren bist. Beispiel: Beim 08.03.1995 trage ein: 08	Trage hier die ersten beiden Buchstaben von der Straße ein, in der du wohnst .

Solltest du eine der Angaben nicht wissen, trage 00 ein.

Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich

Alter: _____ (Jahre)

Nationalität: _____

In welche **Schule** gehst du? ☐ Förderschule ☐ Hauptschule ☐ Realschule ☐ GymnasiumIn welche **Klasse** gehst du? _____ (Klasse)Wie viele **Geschwister** leben in eurem Haushalt? _____ (Geschwister)Lebst du mit **beiden Eltern** zusammen (Stiefvater oder -mutter gehören dazu)?☐ Ja ☐ Nein**Wenn nicht:** Du lebst mit☐ Mutter☐ Vater☐ Sonstige.Wie viele Stunden am Tag verbringst du mit **Fernsehen oder am Computer**?☐ 1 Stunde oder weniger☐ Etwa 2 bis 4 Stunden☐ 5 Stunden oder mehr**Liebe Schülerin, Lieber Schüler!**

Im folgenden Fragebogen geht es darum, wie Du bestimmte Situationen im Alltag beurteilst und die Gedanken und Gefühle anderer einschätzt.

Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten, wichtig ist nur deine persönliche Meinung.

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Im folgenden Abschnitt sind einzelne Situationen beschrieben, wie sie täglich passieren können. Kreuze bitte an, wie sich die Hauptpersonen deiner Meinung nach in der jeweiligen Situation fühlen, und kreuze bitte **immer nur eine der drei Antwortmöglichkeiten** an.

- 1. Fritz trifft seinen Freund Jochen auf der Straße und zeigt ihm sein neues Handy, das er von seinen Eltern bekommen hat. Jochen bittet Fritz, es auch mal ansehen zu dürfen. In dem Moment, als Jochen es nehmen will, stolpert er. Das Handy fällt zu Boden und ist verkratzt.**

Wie fühlt sich Fritz, als er sieht, dass sein Handy kaputt ist?

- ☐ Es macht ihm nichts aus, weil es ja noch funktioniert.
☐ Er ist genervt, weil Jochen so ein Tollpatsch ist.
☐ Er ärgert sich, weil sein neues Handy verkratzt ist.

Wie fühlt sich Jochen dabei?

- ☐ Es ist ihm peinlich, dass er Fritz neues Handy verkratzt hat.
☐ Es ist ihm egal, weil so was jedem mal passieren kann.
☐ Er fühlt sich unschuldig, weil es ja nicht seine Absicht war.

- 2. Thomas will seine kleine Schwester Anna zum Spaß erschrecken. Er versteckt sich hinter einem Baum, und als Anna vorbeikommt, springt er mit lautem Brüllen hervor. Anna rennt schreiend davon.**

Wie fühlt sich Anna, als sie davon rennt?

- ☐ Sie ist traurig, weil ihr Bruder sie erschreckt hat.
☐ Sie hat Angst.
☐ Sie freut sich, weil sie ihren Bruder verpetzen kann.

Was denkt Thomas, als er sieht, dass seine Schwester davon rennt?

- ☐ Er ärgert sich, weil sie immer so empfindlich ist.
☐ Er denkt, dass seine Schwester ein Angsthase ist.
☐ Er freut sich, dass er Anna so richtig erschreckt hat.

- 3. Julia ist auf eine Geburtstagsparty eingeladen, auf die sie sich schon sehr freut. Auf dem Weg dorthin (sie ist schon sehr spät dran) trifft sie Michaela, die in einer Wiese verzweifelt nach ihrer Goldkette sucht, die sie gerade verloren hat. Michaela bittet Julia, ihr beim Suchen zu helfen.**

Wie fühlt sich Michaela?

- ☐ Sie will Aufmerksamkeit erregen.
☐ Sie ärgert sich, weil sie ihre Kette verloren hat.
☐ Sie will, dass Julia die Party verpasst.

Was geht in Julia vor, als Michaela sie um Hilfe bittet?

- ☐ Michaela tut ihr zwar leid, aber sie ist ein wenig genervt, weil sie es eilig hat.
☐ Sie freut sich, dass sie um Hilfe gebeten wird.
☐ Michaela ist ihr ziemlich egal, da die Party sehr wichtig ist.

- 4. Markus stottert und wird deswegen von seinen Schulkameraden ständig gehänselt. Dominik kommt neu in die Klasse. Er bemerkt, dass Markus wegen seines Sprachfehlers von allen geärgert wird und macht mit.**

Warum ärgert auch Dominik Markus?

- ☐ Weil er von den anderen akzeptiert werden will.
- ☐ Weil Markus stottert.
- ☐ Weil er seinen Sprachfehler lächerlich findet.

Wie fühlt Markus sich, wenn er gehänselt wird?

- ☐ Er ist traurig und fühlt sich ausgeschlossen.
- ☐ Er nimmt das nicht so ernst.
- ☐ Er schwört sich, es den anderen irgendwann heimzuzahlen.

- 5. Martina kommt in der Früh zu spät zur Schule, weil ihr Bus Verspätung hatte. Als sie das Klassenzimmer betritt, wird sie vom Lehrer getadelt, weil sie zu spät kommt.**

Was denkt sich der Lehrer, als er sie tadelt?

- ☐ Er will sie vor der Klasse lächerlich machen.
- ☐ Er will ihr eine Lektion erteilen.
- ☐ Er glaubt, dass Martina getrödel hat und deswegen zu spät kommt.

Wie fühlt sich Martina, als sie getadelt wird?

- ☐ Sie ärgert sich, weil sie nichts dafür kann.
- ☐ Es macht ihr nichts aus, weil sie schließlich nichts dafür kann.
- ☐ Sie hat ein schlechtes Gewissen, weil sie zu spät kommt.

- 6. Karsten hilft Daniela bei ihren Schulaufgaben. Daniela verspricht ihm, ihn dafür ins Kino einzuladen. Als sie vorm Kino stehen, merkt Daniela, dass sie nicht genügend Geld für zwei Kinokarten hat und deswegen ihr Versprechen nicht einhalten kann.**

Wie fühlt sich Karsten, als er erfährt, dass er doch nicht ins Kino eingeladen wird?

- ☐ Es ist ihm egal, weil man eh nichts dran ändern kann.
- ☐ Er ist enttäuscht, weil er sich auf das Kinogehen gefreut hatte.
- ☐ Er ist wütend auf Daniela, weil sie ihr Versprechen nicht hält.

Wie fühlt sich Daniela, als sie merkt, dass sie nicht genügend Geld dabei hat?

- ☐ Sie ist froh, weil sie dadurch Geld spart.
- ☐ Es ist ihr peinlich, weil sie es versprochen hatte.
- ☐ Sie findet es nicht so schlimm, weil man es verschieben kann.

7. Torsten und Florian spielen in einer Mannschaft Fußball. Dicht vor dem gegnerischen Tor gibt Florian den Ball an Torsten ab, doch Torsten verfehlt das Tor. Kurz darauf ist das Spiel zu Ende, und ihre Mannschaft hat 0:1 verloren.

Wie fühlt sich Torsten, weil er den Ball nicht reingekriegt hat?

- ☐ Es ist ihm egal, weil seine Mitspieler auch kein Tor erzielt haben.
- ☐ Er ist von sich selbst enttäuscht.
- ☐ Er fürchtet sich vor der Reaktion des Trainers.

Was denkt Florian darüber?

- ☐ Florian schwört sich, mit Thorsten kein Wort mehr zu sprechen.
- ☐ Er ärgert sich, weil seine Mannschaft verloren hat.
- ☐ Es ist ihm egal, weil es noch andere Spiele gibt.

8. Ingrid erzählt ihrer besten Freundin Andrea weinend, dass ihr Freund sie gestern verlassen hat.

Wie fühlt sich Ingrid?

- ☐ Sie ärgert sich.
- ☐ Sie will sich rächen.
- ☐ Sie ist niedergeschlagen.

Was denkt Andrea als sie das hört?

- ☐ Sie findet Ingrids Gejammer übertrieben.
- ☐ Sie freut sich, weil Ingrid jetzt wieder mehr Zeit für sie hat.
- ☐ Ingrid tut ihr leid.

9. Markus hat zum Zeugnis von seinen Eltern eine Jacke bekommen, die er immer schon wollte. Er zeigt sie gleich seinem Freund Achim, der auch gerne so eine hätte.

Wie fühlt sich Achim?

- ☐ Er freut sich mit Markus über die Jacke.
- ☐ Er ist traurig.
- ☐ Er ist neidisch auf Markus.

Was geht in Markus vor?

- ☐ Er nutzt die Gelegenheit, um so richtig anzugeben.
- ☐ Er freut sich über seine neue Jacke.
- ☐ Er will Achim zeigen, dass seine Eltern mehr Geld haben.

- 10. Klaus hat keinen Stift in der Schule. Steffi leiht ihm ihren Lieblingsfüller für die Stegreifaufgabe. Als Klaus den Füller zurückgibt, ist die Verschlusskappe kaputt, und der Füller lässt sich nicht mehr schließen.**

Wie fühlt sich Steffi?

- ☐ Es macht ihr nichts aus, weil sie ja noch andere Stifte hat.
- ☐ Sie ist traurig, dass ihr Lieblingsfüller kaputt ist.
- ☐ Sie ist froh, dass die Stegreifaufgabe vorbei ist.

Wie fühlt sich Klaus?

- ☐ Er befürchtet, dass Steffi ihm nichts mehr leihen wird.
- ☐ Es tut ihm leid, dass er den Füller kaputt gemacht hat.
- ☐ Er freut sich, dass Steffi sich ärgert.

- 11. Karin ruft ihre Freundin Britta, die heute eine Party veranstaltet, an. Seit Wochen hat sich Karin auf die Party gefreut, auch ihr Schwarm soll kommen und nun sitzt ein großer Pickel auf ihrer Nase.**

Wie fühlt sich Karin?

- ☐ Sie ist verzweifelt, weil sie für die Party besonders hübsch sein wollte.
- ☐ Es ist ihr egal, weil es auch schlimmer sein könnte.
- ☐ Sie findet es nicht so schlimm, weil man es überschminken kann.

Wie fühlt sich Britta?

- ☐ Sie freut sich, weil sie jetzt sicher hübscher ist als Karin.
- ☐ Sie ist genervt, weil sie noch einige Vorbereitungen für die Party zu erledigen hat und von Karin nur aufgehalten wird.
- ☐ Britta hat Mitleid mit Karin, weil sie sich gut vorstellen kann, wie sie sich fühlen muss.

- 12. Manuel wird vom Lehrer beim Spicken erwischt. Nachdem der Lehrer ihn schon einige Male ermahnt hat, nimmt er Manuel das Blatt ab und gibt ihm eine 6.**

Wie fühlt sich Manuel?

- ☐ Es ist ihm egal.
- ☐ Manuel bereut seine Spickversuche.
- ☐ Er ärgert sich, weil er sich so dumm angestellt hat.

Wie fühlt sich der Lehrer?

- ☐ Er freut sich, weil er Manuel jetzt eine 6 geben kann.
- ☐ Es tut ihm leid, dass er Manuel das Blatt wegnehmen musste.
- ☐ Es ist ihm egal.

- 13. Die 16-jährige Lena will nicht mit zum 75. Geburtstag Ihrer Oma fahren, sondern lieber mit Freundinnen in die Disko gehen. Lenas Eltern verbieten ihr das aber und sie muss mit auf die Familienfeier.**

Was denkt Lena?

- ☐ Was soll ich denn auf dem blöden Geburtstag.
- ☐ Na gut, ich fahre mit, meine Großmutter freut sich bestimmt.
- ☐ Immer müssen mir meine Eltern vorschreiben, was ich tun soll.

Warum entscheiden Lenas Eltern so?

- ☐ Sie denken, dass Lena noch zu jung für die Disko ist.
- ☐ Weil die Oma nur einmal 75 wird und dann auch die ganze Familie kommen soll.
- ☐ Sie wollen Lena nicht immer alles erlauben.

- 14. Ursula hat eine Grippe gehabt, ist wieder gesund, aber vom Arzt heute noch krankgeschrieben. Sie geht nicht in die Schule, sondern in die Stadt zum Shoppen und wird von einem ihrer Lehrer erwischt. Er gibt Ursula einen Verweis wegen Schwänzens.**

Wie fühlt sich Ursula?

- ☐ Sie sieht ein, dass sie etwas Falsches getan hat.
- ☐ Sie ärgert sich, dass sie erwischt worden ist.
- ☐ Sie findet es ungerecht, dass der Lehrer sie bestraft hat.

Warum handelt der Lehrer so?

- ☐ Er will Ursula ärgern.
- ☐ Er findet, dass Ursulas Verhalten bestraft werden muss.
- ☐ Er will Ursulas Eltern informieren und sie bitten, dafür zu sorgen, dass Ursula in Zukunft nicht mehr schwänzt.

Teil 2

Auf den folgenden Seiten werden verschiedenen Situationen beschreiben. Deine Aufgabe ist es, das Verhalten der Hauptpersonen zu beurteilen.

Wenn du findest, dass die angesprochene Person sich richtig verhält, kreuze das Karo ganz rechts an.

Wenn du findest, dass die Person sich vollkommen falsch verhält, kreuze das Karo ganz links an.

Ansonsten kreuze ein Karo dazwischen an, je nachdem, ob du das Verhalten eher richtig oder eher falsch findest.

Überlege bei jeder Situation nicht zu lange. Achte bitte darauf, dass du keine Situation auslässt.

Gib in jedem Fall eine Antwort, auch wenn dir dies manchmal schwer fällt. Wenn eine Situation nicht auf dich zutrifft, versuche dich so gut wie möglich hineinzuversetzen.

-
- 1. In einer Englischstunde meldet sich Klaus mehrmals. Er hat sich fest vorgenommen, aktiv am Unterricht teilzunehmen. Die Lehrerin ruft ihn jedoch nie auf. Klaus wird allmählich wütend. Als er sich wieder meldet und nicht drangenommen wird, ruft er die Antwort einfach laut in die Klasse.**

Das Verhalten von Klaus finde ich ...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

- 2. Es ist schon dunkel. Claudia ist auf dem Nachhauseweg von einer Party. An einer Ecke torkelt ein betrunkenen Jugendlicher auf sie zu. Claudia bekommt es mit der Angst zu tun und boxt dem Jugendlichen in den Unterleib, so dass er zu Boden geht.**

Das Verhalten von Claudia finde ...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

- 3. Markus sieht, wie Fritz auf dem Pausenhof einen schwächeren Schüler schlägt. Er geht zu den beiden hin und bittet Fritz, den anderen Jungen in Ruhe zu lassen. Als Fritz trotzdem nicht aufhört, verprügelt ihn Markus.**

Das Verhalten von Markus finde ich ...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

4. Holger, der Stürmer einer Fußballmannschaft, wird immer wieder von seinem Gegenspieler mit unfairen Mitteln vom Ball getrennt. Der Schiedsrichter ahndet die Attacken jedoch nicht. Als der Schiedsrichter mal nicht hinguckt, rempelt Holger seinen Gegenspieler einmal kräftig an.

Das Verhalten von Holger finde ich ...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

5. Andrea wird im Unterricht immer wieder von ihrem Banknachbarn geärgert. Weil sich dadurch die Lehrerin gestört fühlt, gibt sie beiden eine Strafarbeit auf. Andrea ist so wütend auf ihren Banknachbarn, dass sie ihm in der Pause ein Schulheft zerreißt.

Das Verhalten von Andrea finde ich ...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

6. Robert kommt nach der Schule zu seinem Fahrrad und sieht, wie ein anderer Schüler ihm die Luft aus den Reifen lassen will. Er geht hin und fragt, was das soll. Daraufhin wird der andere Schüler handgreiflich. Robert redet auf den anderen beruhigend ein und versucht, ihn zur Vernunft zu bringen.

Das Verhalten von Robert finde ich ...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

7. Matthias hat mit seinen Freunden am Strand eine tolle Sandburg gebaut. Ein Junge aus der Umgebung macht jedoch immer wieder Teile davon kaputt. Irgendwann reicht es Matthias. Als der Junge wieder ankommt, gibt er ihm eine tüchtige Ohrfeige. Daraufhin kommt der Junge nicht wieder.

Das Verhalten von Matthias finde ich ...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

8. Bernd steht in seiner Stammkneipe an der Bar. Er unterhält sich mit ein paar Freunden und trinkt dabei ein Bier. Als er von der Toilette wiederkommt, sieht er, wie ein Betrunkener sein Bier gerade austrinkt. Bernd reißt ihm das halbvolle Bierglas aus der Hand und schüttet ihm das restliche Bier ins Gesicht.

Das Verhalten von Bernd finde ich ...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

- 9. Michael spielt mit seinem Freund auf der Straße Fußball. Versehentlich schießt sein Freund sein Freund zu hoch und eine Scheibe von Herrn Müllers Wohnung zerbricht. Um selbst keinen Ärger zu bekommen, verpfeift Michael seinen Freund bei Herrn Müller.**

Das Verhalten von Michael finde ich ...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

- 10. Sandra wird von einer Mädchenclique in der Schule tyrannisiert. Weinend, berichtet sie ihrer besten Freundin davon. Diese meint, sie solle der Clique am besten aus dem Weg gehen.**

Den Ratschlag der Freundin finde ich ...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

- 11. Tobias wird in Geschichte ausgefragt. Die Lehrerin bewertet seine Leistung mit einer 4. Tobias ist der Meinung, eine bessere Note verdient zu haben. Wütend über die seiner Meinung nach ungerechtfertigte Bewertung zeigt er der Lehrerin einen „Vogel“.**

Das Verhalten von Tobias finde ich ...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

- 12. Ulrikes Freundin hat Ulrike den Freund ausgespannt. Um sich an ihr zu rächen, plaudert Ulrike in der Schule intime Geheimnisse ihrer Freundin aus.**

Das Verhalten von Ulrike finde ich ...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

- 13. Raphael freut sich sehr auf die morgige Party. Er bittet seine Eltern um Erlaubnis. Da Raphael erst letztes Wochenende betrunken nach Hause gekommen ist, verbieten ihm seine Eltern diesmal, auf die Party zu gehen. Raphael wird wütend und beschimpft seine Eltern.**

Das Verhalten von Raphael finde ich ...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

Teil 3

Auf den folgenden Seiten findest du eine Reihe von Aussagen. Unter jeder Aussage steht „Stimmt“ oder „Stimmt nicht“.

Lese bitte die Aussagen durch und entscheide für jede Aussage, ob sie für dich zutrifft oder nicht!

Trifft die Aussage für dich zu, mache ein Kreuz in das Karo vor „Stimmt“.

Trifft die Aussage nicht für dich zu, mache ein Kreuz in das Karo vor „Stimmt nicht“.

Überlege bei jeder Aussage nicht zu lange.

Achte bitte darauf, dass du keine Aussage auslässt.

Gib in jedem Fall eine Antwort, auch wenn Dir dies manchmal schwer fällt. Wenn eine Situation nicht auf dich zutrifft, versuche dich so gut wie möglich hineinzusetzen.

-
1. Wenn ein Mitschüler Schwierigkeiten mit den Hausaufgaben hat, erkläre ich ihm die Aufgaben gerne.

☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

2. Wenn jemand aus meiner Clique traurig ist, versuche ich, so gut wie möglich zu trösten.

☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

3. Wenn es sein muss, lasse ich auch andere mit meinem Handy telefonieren.

☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

4. Ich finde, man muss für ältere Leute den Platz im Bus frei räumen.

☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

5. Wenn jemand von den anderen nicht akzeptiert wird, ist er selber daran schuld.

☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

6. Wenn ein Mitschüler bei mir spicken will, lasse ich ihn abschreiben.

☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

7. **Ab und zu ärgere ich jüngere Kinder im Schulbus oder auf dem Pausenhof.**
☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht
8. **Wenn ich etwas Neues geschenkt bekommen habe, verleihe ich es nicht.**
☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht
9. **Wenn ich etwas selber nicht brauche, gebe ich es gerne weiter.**
☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht
10. **Ich setze mich für einen Klassenkameraden ein, der von den anderen ungerecht behandelt wird.**
☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht
11. **Wenn in der Schule Spenden gesammelt werden, gebe ich gerne etwas her.**
☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht
12. **Wenn ich eine Party gebe, lade ich auch einen nicht so beliebten Mitschüler ein, damit er sich nicht ausgeschlossen fühlt.**
☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht
13. **Wenn ein Mitschüler Probleme in der Schule hat und deshalb betrübt ist, tut er mir leid.**
☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht
14. **Es kommt hin und wieder vor, dass ich eine(n) Klassenkamerad(in) während des Unterrichts ärgere.**
☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht
15. **Ich habe in der Schule schon einmal etwas absichtlich kaputt gemacht.**
☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht
16. **Es kommt immer wieder vor, dass ich mich mit jemandem aus meiner Klasse streite.**
☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht
17. **Wenn ich auf jemand eine Wut habe, so nehme ich ihm (ihr) seine (ihre) Sachen weg.**
☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

18. Aus Rache habe ich schon jemand die Luft aus den Reifen gelassen.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

19. Mitschüler, die mir auf die Nerven gehen, beschimpfe ich lautstark („Blödmann“ etc.).

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

20. Wenn ich richtig in Zorn komme, dann schmeiße ich auch mit Gegenständen nach anderen.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

21. Ich habe absichtlich jemand ab und zu ein Bein gestellt.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

22. Ich bin beim Sport bereits "handgreiflich" geworden.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

23. Es kommt manchmal vor, dass ich meine Gegner wüst beschimpfe.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

24. Aus Spaß habe ich manchmal anderen Sachen weggenommen.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

25. Ich bin immer wieder in lautstarke Auseinandersetzungen verwickelt.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

26. Ich gerate bei Auseinandersetzungen schnell in Wut.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

27. Mir würde es nichts ausmachen, auch mit einem Messer auf andere loszugehen.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

28. Ich habe bereits öfter andere bedroht.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

Der Fragebogen ist nun zu Ende!

Bitte sieh noch einmal nach, ob du auch wirklich alle
Fragen beantwortet hast.

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Fragebogen zum Projekt „Ohne Gewalt läuft nichts... Oder doch!?“

B

Dieser Fragebogen ist **anonym**. Um einen Vorher-Nachher-Vergleich zu ermöglichen, wird er von Dir mit einem **Code** versehen.

--	--

Trage hier die ersten
2 Buchstaben des
**Vornamens deiner
Mutter** ein

--	--

Trage hier die ersten
2 Buchstaben **deines
Vornamens** ein

--	--

Trage hier den **Tag** ein,
an dem du geboren bist.
Beispiel:
Beim 08.03.1995
trage ein: 08

--	--

Trage hier die ersten
beiden Buchstaben
von der **Straße** ein,
in der du wohnst.

Solltest du eine der Angaben nicht wissen, trage 00 ein.

Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich

Alter: _____ (Jahre)

Nationalität: _____

In welche **Schule** gehst du? ☐ Förderschule ☐ Hauptschule ☐ Realschule ☐ Gymnasium

In welche **Klasse** gehst du? _____ (Klasse)

Wie viele **Geschwister** leben in eurem Haushalt? _____ (Geschwister)

Lebst du mit **beiden Eltern** zusammen (Stiefvater oder –mutter gehören dazu)?

☐ Ja

☐ Nein

Wenn nicht: Du lebst mit

☐ Mutter

☐ Vater

☐ Sonstige.

Wie viele Stunden am Tag verbringst du mit **Fernsehen** oder am **Computer**?

☐ 1 Stunde oder weniger

☐ Etwa 2 bis 4 Stunden

☐ 5 Stunden oder mehr

Liebe Schülerin, Lieber Schüler!

Im folgenden Fragebogen geht es darum, wie Du bestimmte Situationen im Alltag beurteilst und die Gedanken und Gefühle anderer einschätzt.

Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten, wichtig ist nur deine persönliche Meinung.

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Im folgenden Abschnitt sind einzelne Situationen beschrieben, wie sie täglich passieren können. Kreuze bitte an, wie sich die Hauptpersonen deiner Meinung nach in der jeweiligen Situation fühlen, und kreuze bitte **immer nur eine der drei Antwortmöglichkeiten** an.

1. Sabine ruft bei ihrer Freundin Tanja an und erzählt ihr schluchzend, dass ihre Katze gerade gestorben sei.

Wie fühlt sich Sabine jetzt?

- ☐ Sie ärgert sich, weil ihre Katze gestorben ist.
- ☐ Sie ist traurig, weil ihre Katze gestorben ist.
- ☐ Sie ist sauer, weil sie kein Haustier mehr hat.

Was denkt Tanja, als sie das hört?

- ☐ Sabine tut ihr leid.
- ☐ Sie ist genervt von Sabines Gejammer.
- ☐ Sie denkt, dass Sabine nur im Mittelpunkt stehen will.

2. Susanne möchte sich spät am Abend noch einen Gruselfilm ansehen. Ihr Vater aber erlaubt es nicht mit der Begründung, dass sie noch zu jung dafür sei, und schickt sie ins Bett.

Was denkt der Vater, als er sagt, dass Susanne noch zu jung?

- ☐ Er will Susanne ärgern.
- ☐ Er will selbst einen anderen Film sehen.
- ☐ Er ist besorgt, dass Susanne sich beim Anschauen des Films zu sehr fürchtet.

Wie fühlt sich Susanne, weil sie den Film nicht sehen darf?

- ☐ Sie ist traurig.
- ☐ Sie ist sauer auf ihren Vater.
- ☐ Es macht ihr nichts aus, da sie seine Begründung verstehen kann.

3. Carmen will gerade das Haus verlassen, weil sie mit ihren Freunden zum Shoppen gehen will. Ihre Mutter bittet sie aber, für sie das Geschirr zu spülen, weil sie noch viel zu erledigen hat.

Wie fühlt sich Carmen, als sie hört, dass sie das Geschirr spülen soll?

- ☐ Sie ist enttäuscht, weil sie nicht zum Shoppen gehen kann.
- ☐ Sie ist neidisch auf ihre Freunde.
- ☐ Sie freut sich, ihrer Mutter helfen zu können.

Wie fühlt sich ihre Mutter?

- ☐ Sie will nur nicht, dass Carmen zum Einkaufen geht.
- ☐ Sie findet, Carmen sollte ruhig öfter helfen.
- ☐ Sie ist gestresst von der vielen Arbeit.

4. Jan wird von seinem Vater im Gartenschuppen erwischt, als er heimlich eine Zigarette raucht. Sein Vater nimmt ihm daraufhin das Feuerzeug weg und verhängt außerdem eine Woche Fernsehverbot.

Warum macht Jans Vater das?

- ☐ Er möchte seinen Sohn schützen.
- ☐ Er will die Zigaretten selbst rauchen.
- ☐ Er möchte Jan ärgern.

Wie fühlt sich Jan?

- ☐ Er sieht ein, dass er etwas Falsches getan hat.
- ☐ Er ärgert sich, dass er erwischt wurde.
- ☐ Er findet, dass sein Vater nicht das Recht hat, ihn zu bestrafen.

5. Janine beobachtet während der Klassenarbeit, dass Klaus einen Spickzettel hat. Er sieht, dass sie es bemerkt hat. Klaus hatte sie erst gestern die Hausaufgaben nicht abschreiben lassen.

Wie fühlt sich Klaus?

- ☐ Er hat ein schlechtes Gewissen, weil er unehrlich ist.
- ☐ Er hofft, dass Janine dicht hält.
- ☐ Es ist ihm egal, dass Janine ihn gesehen hat.

Was geht in Janine vor?

- ☐ Sie freut sich, dass sie es ihm nun heimzahlen kann.
- ☐ Für sie ist es Ehrensache, Klaus nicht zu verpfeifen.
- ☐ Sie ärgert sich, dass sie nicht auf die Idee mit dem Spicker gekommen ist.

6. Katrin ist seit langem in Ferdinand verliebt. Jetzt hat er sie gefragt, ob sie mit ihm ein Eis essen geht. Ihre beste Freundin Marion hat jedoch erfahren, dass es sich um eine Wette zwischen mehreren Jungs aus ihrer Klasse handelt. Also geht sie zu Kathrin und erzählt ihr alles.

Warum erzählt Marion Kathrin das?

- ☐ Sie möchte verhindern, dass Katrin verletzt wird.
- ☐ Sie gönnt Katrin die Verabredung nicht.
- ☐ Sie will den Jungs die Wette vermiesen.

Was geht in Katrin vor, als sie das hört?

- ☐ Sie glaubt Marion nicht.
- ☐ Sie ist sauer auf Marion, dass sie ihre Verabredung versaut.
- ☐ Sie ist froh, dass Marion es ihr gesagt hat.

- 7. Weil Jana nicht mehr genug Geld hat, um sich eine neue CD zu kaufen, nimmt sie etwas aus dem Geldbeutel ihrer Mutter. Diese bemerkt jedoch den Diebstahl und stellt Jana zur Rede.**

Wie fühlt sich Jana, als sie erwischt wird?

- ☐ Es macht ihr nichts aus.
- ☐ Sie ärgert sich, dass sie es nicht geschickter angestellt hat.
- ☐ Sie schämt sich, dass sie einfach das Geld genommen hat.

Was geht in ihrer Mutter vor?

- ☐ Sie ist enttäuscht von ihrer Tochter.
- ☐ Es macht ihr nichts aus.
- ☐ Sie nimmt es nicht ernst.

- 8. Michael hat für die Schulaufgabe diesmal sehr viel gelernt. Als sie die Schulaufgabe zurückbekommen, hat er eine 5. Sein Banknachbar Bernd hat weniger gelernt als er und hat eine 2.**

Wie fühlt sich Michael?

- ☐ Er ist enttäuscht.
- ☐ Er freut sich für Bernd.
- ☐ Er ist neidisch auf Bernd.

Wie fühlt sich Bernd, als er sieht, dass Michael nur eine 5 hat?

- ☐ Er ist schadenfroh, weil er zwar nicht soviel gelernt hat wie Michael, aber trotzdem eine gute Note hat.
- ☐ Er freut sich, dass er selbst eine gute Note hat.
- ☐ Michael tut ihm leid, weil er weiß, dass er diesmal viel gelernt hat.

- 9. Melanie kommt etwas zu spät in die Klasse. Gerade als sie zu ihrem Platz neben Christina gehen will, reißt der Riemen ihrer Tasche, und die Tasche fällt zu Boden. Einige Kleinigkeiten kullern über den Boden, so auch mehrere Tampons.**

Wie fühlt sich Melanie?

- ☐ Es ist ihr furchtbar peinlich.
- ☐ Ihr macht es nichts aus, weil so was jedem einmal passieren kann.
- ☐ Sie ärgert sich über ihr Missgeschick.

Was fühlt Christina in dem Augenblick?

- ☐ Sie freut sich über die willkommene Ablenkung vom Unterricht.
- ☐ Sie ärgert sich, dass ihre Freundin so tollpatschig ist.
- ☐ Melanie tut ihr leid.

- 10. Annette hat endlich ihren Schwarm Max zu einem Treffen eingeladen. Am besagten Abend wird Max jedoch von Annette versetzt, weil sie in den falschen Bus eingestiegen ist.**

Wie fühlt sich Max, als er versetzt wird?

- ☐ Er ist traurig, weil er den Abend allein verbringen muss.
- ☐ Er ist froh, weil er Geld sparen kann.
- ☐ Er ist enttäuscht.

Was denkt Annette?

- ☐ Es ist ihr egal.
- ☐ Sie hat Angst, dass Max nichts mehr von ihr wissen will.
- ☐ Sie denkt sich, dass man die Verabredung ja nachholen kann.

- 11. Tobias kommt neu in die Klasse. Um sich der coolen Clique anschließen zu können, muss er eine Mutprobe bestehen. Florian, der Anführer, verlangt, dass Tobias aus dem Supermarkt eine Dose Bier klaut. Als sie im Supermarkt sind, kneift Tobias jedoch.**

Wie fühlt Tobias sich?

- ☐ Er ist enttäuscht, weil er nicht in die Clique kommt.
- ☐ Er ärgert sich über die anderen.
- ☐ Es ist ihm egal, da er auf die anderen verzichten kann.

Was denkt Florian?

- ☐ Er hält Tobias für einen Feigling.
- ☐ Er hat Mitleid mit Tobias.
- ☐ Er gibt ihm eine zweite Chance.

- 12. Auf der Klassenfeier sitzt Oliver mit einigen Leuten im Kreis. Sie machen ein Saufspiel, bei dem jeder, der einen Fehler macht, von einer Flasche Schnaps trinken muss. Ronny kommt vorbei und will sich dazu setzen, aber keinen Alkohol trinken. Oliver meint, er müsse schon richtig mitmachen, kleine Kinder können sie hier nicht brauchen. Ronny beschließt mit zu spielen.**

Was denkt Ronny?

- ☐ Er ist unsicher, ob er sich richtig entschieden hat.
- ☐ Er freut sich, von den anderen aufgenommen zu werden.
- ☐ Er fühlt sich gezwungen, Dinge zu machen, die er eigentlich nicht will.

Was denkt Oliver?

- ☐ Er findet trotzdem, dass Ronny ein Looser ist.
- ☐ Er ist enttäuscht von Ronny, weil er nicht seinen Prinzipien folgt.
- ☐ Er findet es cool, dass Ronny doch mitmacht.

13. Paul und Thomas haben sich für den Abend verabredet und wollen gemeinsam ins Kino gehen. Am Nachmittag ruft Thomas bei Paul an und sagt ihm, dass er leider krank ist und nicht mit ins Kino gehen kann. Als Paul allein mit dem Bus ins Kino fährt, sieht er Thomas mit einigen anderen Freunden an der Eisdiele am Eck stehen. Auch Thomas hat Paul gesehen.

Wie fühlt sich Thomas?

- ☐ Er ärgert sich, dass er sich ausgerechnet in der Eisdiele in der Nähe des Kinos mit seinen Freunden getroffen hat
- ☐ Es macht ihm nichts aus, weil Paul ihm sowieso egal ist.
- ☐ Es tut ihm leid, dass er Paul angelogen hat.

Wie fühlt sich Paul?

- ☐ Er ist enttäuscht von Thomas.
- ☐ Es ist ihm egal, er kann sich den Film ja auch alleine ansehen.
- ☐ Er ärgert sich und beschließt, es Thomas heim zu zahlen.

14. Anna und Felix halten in der Schule ein gemeinsames Deutsch-Referat. Anna ist sehr gut vorbereitet und beginnt das Referat. Felix übernimmt den zweiten Teil. Er ist sehr nervös und alles läuft schief. Sie bekommen beide dieselbe Note: eine 4.

Was denkt Anna?

- ☐ Wenn er sich besser vorbereitet hätte, wäre er nicht so nervös gewesen.
- ☐ Es kann schon passieren, dass man vor lauter Nervosität nicht mehr weiß, was man sagen will.
- ☐ Das hat er mit Absicht gemacht, damit ich eine schlechte Note bekomme.

Wie fühlt sich Felix?

- ☐ Er findet es cool, dass er ohne etwas zu tun eine 4 bekommen hat.
- ☐ Es ist ihm peinlich, dass Anna wegen ihm eine schlechte Note hat.
- ☐ Es ist ihm egal, für ihn ist die Hauptsache, dass das Referat vorbei ist.

Teil 2

Auf den folgenden Seiten findest du eine Reihe von verschiedenen Situationen. Deine Aufgabe ist es, das Verhalten der Hauptpersonen zu beurteilen.

Wenn du findest, dass die angesprochene Person sich richtig verhält, kreuze das Karo ganz rechts an.

Wenn du findest, dass die Person sich vollkommen falsch verhält, kreuze das Karo ganz links an.

Ansonsten kreuze ein Karo dazwischen an, je nachdem, ob du das Verhalten eher richtig oder eher falsch findest.

Überlege bei jeder Situation nicht zu lange. Achte bitte darauf, dass du keine Situation auslässt.

Gib in jedem Fall eine Antwort, auch wenn dir dies manchmal schwer fällt. Wenn eine Situation nicht auf dich zutrifft, versuche dich so gut wie möglich hineinzuversetzen.

- 1. Sabine geht in einen Supermarkt, um sich ihre Lieblingsbonbons zu kaufen. Als sie an das entsprechende Regal kommt, liegen dort noch drei Tüten. Bevor sie jedoch eine davon nehmen kann, nimmt ein anderes Mädchen alle drei. Sabine geht wortlos hin und nimmt dem anderen Mädchen eine Tüte ab. Als dieses die Tüte zurückholen will, stößt Sabine das Mädchen entschieden weg.**

Das Verhalten von Sabine finde ich ...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

- 2. Ines muss dringend telefonieren. Da der Akku ihres Handys leer ist, wartet sie seit 15 Minuten vor einer Telefonzelle. Die Frau vor ihr macht keine Anstalten aufzuhören. Als sie noch einmal einige Euro nachwirft, wird Ines wütend. Sie reißt die Tür auf und schimpft. Als sich die Frau davon überhaupt nicht beeindrucken lässt, drückt Ines auf die Gabel und unterbricht das Gespräch.**

Das Verhalten von Ines finde ich ...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

- 3. Stefan ist mit seiner Freundin in der Disko. Als er kurz weggeht, um etwas zu trinken zu holen, flirtet ein anderer Junge mit Stefans Freundin und verlangt nach ihrer Handynummer. Stefan kommt zurück und sieht, wie sich die beiden lachend unterhalten. Außer sich vor Wut und Eifersucht, schlägt Stefan auf seinen Konkurrenten ein.**

Das Verhalten von Stefan finde ich ...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

- 4. Petra sitzt in der überfüllten Straßenbahn und fährt nach Hause. Sie ist ziemlich schlecht gelaunt, weil sie in der Mathearbeit eine 5 bekommen hat. An einer Haltestelle steigt ein älterer Herr zu und fordert Petra barsch auf, ihm Platz zu machen. Petra sagt: „Wieso gerade ich, fragen Sie doch jemand anders“, und bleibt sitzen.**

Das Verhalten von Petra finde ich ...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

- 5. Helmut will sich am Schulkiosk eine Wurstsemmel kaufen. Ein kleines Mädchen drängelt sich frech an ihm vorbei. Genervt stößt Helmut sie unsanft zurück.**

Das Verhalten von Helmut finde ich ...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

- 6. Auf einer Geburtstagsparty sieht Eva, wie ihr Freund ein anderes Mädchen küsst. Aufgebracht rennt sie hin, zerrt ihn weg und gibt ihm eine Ohrfeige.**

Das Verhalten von Eva finde ich ...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

- 7. Anne geht abends ins Kino. Als sie sich auf einen günstigen Platz setzen will, packt sie jemand am Arm und behauptet, dass der Platz schon besetzt ist. Anne sagt: „Das ist mir egal“, und setzt sich hin.**

Das Verhalten von Anne finde ich ...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

- 8. Simon sieht, wie ein Freund gegenüber einem anderen Schüler handgreiflich wird. Sein Freund wird fürchterlich verprügelt. Simon eilt daraufhin seinem Freund zu Hilfe und beteiligt sich an der Schlägerei.**

Das Verhalten von Simon finde ich ...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

- 9. Ulrikes Freundin hat Ulrike den Freund ausgespannt. Um sich an ihr zu rächen, plaudert Ulrike in der Schule intime Geheimnisse ihrer Freundin aus.**

Das Verhalten von Ulrike finde ich ...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

- 10. In der Physikstunde wird eine Klassenarbeit geschrieben. Paula hat ihrem Banknachbarn Peter versprochen, ihn abschreiben zu lassen. Als dieser wirklich eine Aufgabe von Paula abschreibt, verpetzt ihn Paula beim Lehrer. Daraufhin wird Peter die Arbeit abgenommen und mit einer 6 bewertet.**

Das Verhalten von Paula finde ich ...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

- 11. Karin fertigt zu Hause eine Zeichnung für den Kunstunterricht an und lässt sie auf ihrem Schreibtisch liegen. Als sie später wieder in ihr Zimmer kommt, sieht sie, dass ihr kleiner Bruder auf die Zeichnung gekritzelt hat. Daraufhin schmeißt sie seinen Lieblingst Teddy in die Mülltonne.**

Das Verhalten von Karin finde ich ...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

- 12. Nach den Sommerferien kommt in Lukas Klasse ein neuer Schüler. Lukas stachelt Mitschüler gegen den Neuen auf, so dass dieser keinen Anschluss in der Klasse findet.**

Das Verhalten von Lukas finde ich ...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

- 13. Beim Volleyball vergeigt Ursula zum dritten Mal den Aufschlag. Aus lauter Wut schießt ihr die Teamkameradin Beate einen Ball voll ins Gesicht.**

Das Verhalten von Beate finde ich ...

völlig falsch ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ völlig richtig

Teil 3

Auf den folgenden Seiten findest du eine Reihe von Aussagen. Unter jeder Aussage steht „Stimmt“ oder „Stimmt nicht“.

Lese bitte die Aussagen durch und entscheide für jede Aussage, ob sie für dich zutrifft oder nicht!

Trifft die Aussage für dich zu, mache ein Kreuz in das Karo vor „Stimmt“.

Trifft die Aussage nicht für dich zu, mache ein Kreuz in das Karo vor „Stimmt nicht“.

Überlege bei jeder Aussage nicht zulange.

Achte bitte darauf, dass du keine Aussage auslässt.

Gib in jedem Fall eine Antwort, auch wenn Dir dies manchmal schwer fällt. Wenn eine Situation nicht auf dich zutrifft, versuche dich so gut wie möglich hineinzusetzen.

1. Es ist für mich kein Problem, kleinere Geldbeträge an Mitschüler und Freunde auszuleihen.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

2. Ich lasse andere nicht mit meinen Sachen spielen.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

3. Wenn ich von der Oma Süßigkeiten bekomme, teile ich mit meinen Geschwistern.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

4. Wenn mich jemand aus der Klasse darum bittet, würde ich ihm gerne eine CD brennen.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

5. Obwohl ich manchmal lieber etwas anderes machen würde, besuche ich meine Großeltern, weil sie sich darüber freuen.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

6. Jüngere Kinder lasse ich nur ungern oder gar nicht mitspielen.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

7. Wenn jemand kurz vor einer Probe/Schulaufgabe noch etwas von mir wissen will, dann erkläre ich ihm (ihr) den Stoff.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

8. Wenn ich jemanden nicht mag, würde ich ihn schon beim Lehrer verpetzen.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

9. Wenn ich meinen Eltern helfen soll, habe ich oft eine Ausrede parat.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

10. Wenn ich in der Pause Süßigkeiten esse, teile ich mit den anderen.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

11. Ich habe schon mehrmals ein schlechtes Gewissen gehabt, weil ich einem Mitschüler nicht geholfen habe, obwohl er mich um Hilfe gebeten hatte.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

12. Wenn meine Mutter viel zu tun hat, helfe ich ihr im Haushalt.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

13. Es freut mich, anderen ein schönes Geburtstagsgeschenk zu machen.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

14. Ich bin öfter Mal in Streitereien verwickelt.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

15. Um jemand zu ärgern, habe ich schon seine (ihre) Sachen versteckt.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

16. Ich habe andere im Streit schon mit dem Fuß getreten.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

17. Ich habe aus Spaß andere ganz ordentlich erschreckt.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

18. Wer sich mit mir anlegt, muss damit rechnen, dass ich über ihn (sie) falsche Sachen herumerzähle.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

19. Um jemand zu ärgern, habe ich einmal seine (ihre) Jacke aus dem Fenster geworfen.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

20. Es ist schon vorgekommen, dass ich mich mit meiner Clique mit anderen geschlagen habe.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

21. Wer sich nicht wehrt, lebt verkehrt!

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

22. Es kommt immer wieder vor, dass ich über meine Widersacher schlecht rede.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

23. Ich habe mitgemacht, wenn eine(r) aus der Klasse verhauen wird.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

24. Manchmal trage ich eine „Waffe“ mit mir herum.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

25. Ich habe einmal absichtlich ein Fenster eingeworfen.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

26. Mir macht es nichts aus, anderen eine Ohrfeige zu geben.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

27. Mit Freunden habe ich manchmal andere Leute angepöbelt.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

28. Mir macht es Spaß, jemanden vor anderen zu blamieren.

- ☐ Stimmt
☐ Stimmt nicht

Der Fragebogen ist nun zu Ende!

Bitte sieh noch einmal nach, ob du auch wirklich alle Fragen beantwortet hast.

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Rohdaten der Untersuchung

Häufigkeiten im Gesamtüberblick (Endstichprobe)

Die Prozedur FREQ

LEHRER				
LEHRER	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
A	11	5.70	11	5.70
B	25	12.95	36	18.65
C	15	7.77	51	26.42
D	20	10.36	71	36.79
E	18	9.33	89	46.11
F	12	6.22	101	52.33
G	19	9.84	120	62.18
H	5	2.59	125	64.77
I	2	1.04	127	65.80
J	16	8.29	143	74.09
K	7	3.63	150	77.72
L	21	10.88	171	88.60
M	15	7.77	186	96.37
N	7	3.63	193	100.00

GESCHLECHT				
GESCHLECHT	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
m	103	53.37	103	53.37
w	90	46.63	193	100.00

ALTER				
ALTER	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
11	36	18.65	36	18.65
12	52	26.94	88	45.60
13	46	23.83	134	69.43
14	32	16.58	166	86.01
15	18	9.33	184	95.34
16	8	4.15	192	99.48
17	1	0.52	193	100.00

SCHULFORM				
SCHULE	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	7	3.63	7	3.63
2	67	34.72	74	38.34
3	119	61.66	193	100.00

KLASSENSTUFE				
KLASSE	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
6	81	41.97	81	41.97
7	71	36.79	152	78.76
8	21	10.88	173	89.64
9	20	10.36	193	100.00

GESCHWISTERANZAHL					
GESCHWISTER	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert	
1	74	38.34	74	38.34	
2	75	38.86	149	77.20	
3	26	13.47	175	90.67	
4	9	4.66	184	95.34	
5	4	2.07	188	97.41	
7	3	1.55	191	98.96	
8	2	1.04	193	100.00	

ELTERN					
ELTERN	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert	
1	157	81.35	157	81.35	
2	36	18.65	193	100.00	

MEDIEN					
MEDIEN	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert	
1	47	24.35	47	24.35	
2	119	61.66	166	86.01	
3	27	13.99	193	100.00	

Skalenüberblick Empathie

Die Prozedur UNIVARIATE

Variable: t1_skala_e

Momente			
N	193	Summe Gewichte	193
Mittelwert	72.7772021	Summe Beobacht.	14046
Std.abweichung	5.01426075	Varianz	25.1428109
Schiefe	-1.5258648	Kurtosis	3.61511648
Unkorr. Qu.summe	1027056	Korr. Quad.summe	4827.41969
Variationskoeff.	6.88987843	Stdfeh. Mittelw.	0.36093439

Grundlegende Statistikmaße			
Lage		Streuung	
Mittelwert	72.77720	Std.abweichung	5.01426
Median	74.00000	Varianz	25.14281
Modalwert	75.00000	Spannweite	30.00000
		Interquartilsabstand	5.00000

Tests auf Lageparameter: $\mu_0=0$				
Test	Statistik		p-Wert	
Studentsches t	t	201.6355	Pr > t 	<.0001
Vorzeichen	M	96.5	Pr >= M 	<.0001
Vorzeichen-Rang	S	9360.5	Pr >= S 	<.0001

Tests auf Normalverteilung				
Test	Statistik		p-Wert	
Shapiro-Wilk	W	0.889332	Pr < W	<0.0001
Kolmogorov-Smirnov	D	0.148256	Pr > D	<0.0100
Cramer-von Mises	W-Sq	0.877367	Pr > W-Sq	<0.0050
Anderson-Darling	A-Sq	5.064757	Pr > A-Sq	<0.0050

Skalenüberblick Aggressionslegitimation

Die Prozedur UNIVARIATE

Variable: t1_skala_al

Momente			
N	189	Summe Gewichte	189
Mittelwert	37.952381	Summe Beobacht.	7173
Std.abweichung	11.1980649	Varianz	125.396657
Schiefe	0.45951239	Kurtosis	0.03737652
Unkorr. Qu.summe	295807	Korr. Quad.summe	23574.5714
Variationskoeff.	29.5055661	Stdfh. Mittelw.	0.81453936

Grundlegende Statistikmaße			
Lage		Streuung	
Mittelwert	37.95238	Std.abweichung	11.19806
Median	37.00000	Varianz	125.39666
Modalwert	30.00000	Spannweite	58.00000
		Interquartilsabstand	16.00000

Hinweis: Der angezeigte Modalwert ist der kleinste von 2 Modalwerten bei einer Häufigkeit von 10.

Tests auf Lageparameter: $\mu_0=0$				
Test	Statistik		p-Wert	
Studentisches t	t	46.59367	Pr > t 	<.0001
Vorzeichen	M	94.5	Pr >= M 	<.0001
Vorzeichen-Rang	S	8977.5	Pr >= S 	<.0001

Tests auf Normalverteilung				
Test	Statistik		p-Wert	
Shapiro-Wilk	W	0.981979	Pr < W	0.0155
Kolmogorov-Smirnov	D	0.077091	Pr > D	<0.0100
Cramer-von Mises	W-Sq	0.11494	Pr > W-Sq	0.0744
Anderson-Darling	A-Sq	0.772079	Pr > A-Sq	0.0452

Skalenüberblick Prosoziales Verhalten

Die Prozedur UNIVARIATE
Variable: t1_skala_p

Momente			
N	188	Summe Gewichte	188
Mittelwert	22.2340426	Summe Beobacht.	4180
Std.abweichung	1.95086999	Varianz	3.80589373
Schiefe	-0.7790209	Kurtosis	0.19980284
Unkorr. Qu.summe	93650	Korr. Quad.summe	711.702128
Variationskoeff.	8.77424782	Stdfeh. Mittelw.	0.14228182

Grundlegende Statistikmaße			
Lage		Streuung	
Mittelwert	22.23404	Std.abweichung	1.95087
Median	23.00000	Varianz	3.80589
Modalwert	24.00000	Spannweite	10.00000
		Interquartilsabstand	3.00000

Tests auf Lageparameter: $\mu_0=0$				
Test	Statistik		p-Wert	
Studentsches t	t	156.2676	Pr > t 	<.0001
Vorzeichen	M	94	Pr >= M 	<.0001
Vorzeichen-Rang	S	8883	Pr >= S 	<.0001

Tests auf Normalverteilung				
Test	Statistik		p-Wert	
Shapiro-Wilk	W	0.929327	Pr < W	<0.0001
Kolmogorov-Smirnov	D	0.179297	Pr > D	<0.0100
Cramer-von Mises	W-Sq	0.829262	Pr > W-Sq	<0.0050
Anderson-Darling	A-Sq	4.777831	Pr > A-Sq	<0.0050

Skalenüberblick Gewalthäufigkeit

Die Prozedur UNIVARIATE
Variable: t1_skala_ah

Momente			
N	188	Summe Gewichte	188
Mittelwert	19.4521277	Summe Beobacht.	3657
Std.abweichung	2.9709549	Varianz	8.82657299
Schiefe	0.66551679	Kurtosis	-0.0099756
Unkorr. Qu.summe	72787	Korr. Quad.summe	1650.56915
Variationskoeff.	15.2731616	Stdfeh. Mittelw.	0.21667916

Grundlegende Statistikmaße			
Lage		Streuung	
Mittelwert	19.45213	Std.abweichung	2.97095
Median	19.00000	Varianz	8.82657
Modalwert	20.00000	Spannweite	12.00000
Interquartilsabstand			4.00000

Tests auf Lageparameter: Mu0=0				
Test	Statistik		p-Wert	
Studentisches t	t	89.77388	Pr > t 	<.0001
Vorzeichen	M	94	Pr >= M 	<.0001
Vorzeichen-Rang	S	8883	Pr >= S 	<.0001

Tests auf Normalverteilung				
Test	Statistik		p-Wert	
Shapiro-Wilk	W	0.943088	Pr < W	<0.0001
Kolmogorov-Smirnov	D	0.118335	Pr > D	<0.0100
Cramer-von Mises	W-Sq	0.400821	Pr > W-Sq	<0.0050
Anderson-Darling	A-Sq	2.760809	Pr > A-Sq	<0.0050

Skalenmittelwerte über alle drei Zeitpunkte

Die Prozedur MEANS

Variable	N	Mittelwert	Std.abweichung
t1_skala_e	193	72.78	5.01
t2_skala_e	191	72.44	5.82
t3_skala_e	190	71.18	7.09
t1_skala_al	189	37.95	11.20
t2_skala_al	190	40.05	12.79
t3_skala_al	189	40.13	13.19
t1_skala_p	188	22.23	1.95
t2_skala_p	189	22.33	1.88
t3_skala_p	188	22.16	2.10
t1_skala_ah	188	19.45	2.97
t2_skala_ah	189	19.84	3.26
t3_skala_ah	185	19.78	3.16

Varianzanalyse mit Messwiederholung für E

Die Prozedur GLM

Klassifizierungsausprägungsinformationen

Klasse	Ausprägungen	Werte
T1_GESCHLECHT	2	m w

Anzahl gelesener Beobachtungen 193

Anzahl verwendeter Beobachtungen 188

Abhängige Variable: t1_skala_e

Quelle	DF	Summe der Quadrate	Mittleres Quadrat	F-Statistik	Pr > F
Modell	1	78.060097	78.060097	3.10	0.0801
Error	186	4689.062244	25.210012		
Korrigierte Summe	187	4767.122340			

R-Quadrat	Koeff.var	Wurzel MSE	t1_skala_e Mittelwert
0.016375	6.891582	5.020957	72.85638

Quelle	DF	Typ I SS	Mittleres Quadrat	F-Statistik	Pr > F
T1_GESCHLECHT	1	78.06009692	78.06009692	3.10	0.0801

Quelle	DF	Typ III SS	Mittleres Quadrat	F-Statistik	Pr > F
T1_GESCHLECHT	1	78.06009692	78.06009692	3.10	0.0801

Varianzanalyse mit Messwiederholung für AL

Die Prozedur GLM

Klassifizierungsausprägungsinformationen

Klasse	Ausprägungen	Werte
T1_GESCHLECHT	2	m w

Anzahl gelesener Beobachtungen	193
Anzahl verwendeter Beobachtungen	184

Abhängige Variable: t1_skala_al

Quelle	DF	Summe der Quadrate	Mittleres Quadrat	F-Statistik	Pr > F
Modell	1	2.48551	2.48551	0.02	0.8885
Error	182	22969.16667	126.20421		
Korrigierte Summe	183	22971.65217			

R-Quadrat	Koeff.var	Wurzel MSE	t1_skala_al Mittelwert
0.000108	29.52954	11.23406	38.04348

Quelle	DF	Typ I SS	Mittleres Quadrat	F-Statistik	Pr > F
T1_GESCHLECHT	1	2.48550725	2.48550725	0.02	0.8885

Quelle	DF	Typ III SS	Mittleres Quadrat	F-Statistik	Pr > F
T1_GESCHLECHT	1	2.48550725	2.48550725	0.02	0.8885

Varianzanalyse mit Messwiederholung für P

Die Prozedur GLM

Klassifizierungsausprägungsinformationen

Klasse	Ausprägungen	Werte
T1_GESCHLECHT	2	m w

Anzahl gelesener Beobachtungen 193

Anzahl verwendeter Beobachtungen 182

Abhängige Variable: t1_skala_p

Quelle	DF	Summe der Quadrate	Mittleres Quadrat	F-Statistik	Pr > F
Modell	1	3.5185767	3.5185767	0.94	0.3325
Error	180	670.7891156	3.7266062		
Korrigierte Summe	181	674.3076923			

R-Quadrat	Koeff.var	Wurzel MSE	t1_skala_p Mittelwert
0.005218	8.683649	1.930442	22.23077

Quelle	DF	Typ I SS	Mittleres Quadrat	F-Statistik	Pr > F
T1_GESCHLECHT	1	3.51857666	3.51857666	0.94	0.3325

Quelle	DF	Typ III SS	Mittleres Quadrat	F-Statistik	Pr > F
T1_GESCHLECHT	1	3.51857666	3.51857666	0.94	0.3325

Varianzanalyse mit Messwiederholung für GH

Die Prozedur GLM

Klassifizierungsausprägungsinformationen

Klasse	Ausprägungen	Werte
T1_GESCHLECHT	2	m w

Anzahl gelesener Beobachtungen 193

Anzahl verwendeter Beobachtungen 180

Abhängige Variable: t1_skala_ah

Quelle	DF	Summe der Quadrate	Mittleres Quadrat	F-Statistik	Pr > F
Modell	1	51.858036	51.858036	5.97	0.0156
Error	178	1546.941964	8.690685		
Korrigierte Summe	179	1598.800000			

R-Quadrat	Koeff.var	Wurzel MSE	t1_skala_ah Mittelwert
0.032436	15.14382	2.947997	19.46667

Quelle	DF	Typ I SS	Mittleres Quadrat	F-Statistik	Pr > F
T1_GESCHLECHT	1	51.85803571	51.85803571	5.97	0.0156

Quelle	DF	Typ III SS	Mittleres Quadrat	F-Statistik	Pr > F
T1_GESCHLECHT	1	51.85803571	51.85803571	5.97	0.0156

Häufigkeiten im Gesamtüberblick, reduzierte Endstichprobe Prä-Erhebung

T1_VERSION				
T1_VERSION	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
A	92	47.67	92	47.67
B	101	52.33	193	100.00

T1_F1_A				
T1_F1_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	6	3.11	6	3.11
2	109	56.48	115	59.59
3	78	40.41	193	100.00

T1_F1_B				
T1_F1_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	167	86.53	167	86.53
2	8	4.15	175	90.67
3	18	9.33	193	100.00

T1_F2_A				
T1_F2_A_	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	37	19.17	37	19.17
2	55	28.50	92	47.67
3	101	52.33	193	100.00

T1_F2_B				
T1_F2_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	36	18.65	36	18.65
2	105	54.40	141	73.06
3	52	26.94	193	100.00

T1_F3_A				
T1_F3_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	93	48.19	93	48.19
2	90	46.63	183	94.82
3	10	5.18	193	100.00

T1_F3_B				
T1_F3_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	68	35.23	68	35.23
2	70	36.27	138	71.50
3	55	28.50	193	100.00

T1_F4_A				
T1_F4_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	174	90.16	174	90.16
2	11	5.70	185	95.85
3	8	4.15	193	100.00

T1_F4_B				
T1_F4_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	128	66.32	128	66.32
2	48	24.87	176	91.19
3	17	8.81	193	100.00

T1_F5_A				
T1_F5_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	48	24.87	48	24.87
2	77	39.90	125	64.77
3	68	35.23	193	100.00

T1_F5_B				
T1_F5_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	97	50.26	97	50.26
2	55	28.50	152	78.76
3	41	21.24	193	100.00

T1_F6_A				
T1_F6_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	96	49.74	96	49.74
2	58	30.05	154	79.79
3	39	20.21	193	100.00

T1_F6_B				
T1_F6_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	25	12.95	25	12.95
2	94	48.70	119	61.66
3	74	38.34	193	100.00

T1_F7_A				
T1_F7_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	14	7.25	14	7.25

T1_F7_A				
T1_F7_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
2	87	45.08	101	52.33
3	92	47.67	193	100.00

T1_F7_B				
T1_F7_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	103	53.37	103	53.37
2	59	30.57	162	83.94
3	31	16.06	193	100.00

T1_F8_A				
T1_F8_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	74	38.34	74	38.34
2	11	5.70	85	44.04
3	108	55.96	193	100.00

T1_F8_B				
T1_F8_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	24	12.44	24	12.44
2	30	15.54	54	27.98
3	139	72.02	193	100.00

T1_F9_A				
T1_F9_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	125	64.77	125	64.77
2	14	7.25	139	72.02
3	54	27.98	193	100.00

T1_F9_B				
T1_F9_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	29	15.03	29	15.03
2	81	41.97	110	56.99
3	83	43.01	193	100.00

T1_F10_A				
T1_F10_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	57	29.53	57	29.53
2	86	44.56	143	74.09
3	50	25.91	193	100.00

T1_F10_B				
T1_F10_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	30	15.54	30	15.54
2	145	75.13	175	90.67
3	18	9.33	193	100.00

T1_F11_A				
T1_F11_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	93	48.19	93	48.19
2	27	13.99	120	62.18
3	73	37.82	193	100.00

T1_F11_B				
T1_F11_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	79	40.93	79	40.93
2	31	16.06	110	56.99

T1_F11_B				
T1_F11_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
3	83	43.01	193	100.00

T1_F12_A				
T1_F12_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	66	34.20	66	34.20
2	48	24.87	114	59.07
3	79	40.93	193	100.00

T1_F12_B				
T1_F12_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	49	25.39	49	25.39
2	66	34.20	115	59.59
3	78	40.41	193	100.00

T1_F13_A				
T1_F13_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	45	23.32	45	23.32
2	46	23.83	91	47.15
3	102	52.85	193	100.00

T1_F13_B				
T1_F13_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	93	48.19	93	48.19
2	76	39.38	169	87.56
3	24	12.44	193	100.00

T1_F14_A				
T1_F14_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	75	38.86	75	38.86
2	76	39.38	151	78.24
3	42	21.76	193	100.00

T1_F14_B				
T1_F14_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	16	8.29	16	8.29
2	99	51.30	115	59.59
3	78	40.41	193	100.00

T1_S1				
T1_S1	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	66	34.38	66	34.38
2	29	15.10	95	49.48
3	28	14.58	123	64.06
4	37	19.27	160	83.33
5	12	6.25	172	89.58
6	4	2.08	176	91.67
7	16	8.33	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T1_S2				
T1_S2	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	64	33.33	64	33.33
2	41	21.35	105	54.69
3	20	10.42	125	65.10

T1_S2				
T1_S2	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
4	35	18.23	160	83.33
5	10	5.21	170	88.54
6	8	4.17	178	92.71
7	14	7.29	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T1_S3				
T1_S3	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	48	25.00	48	25.00
2	28	14.58	76	39.58
3	26	13.54	102	53.13
4	34	17.71	136	70.83
5	18	9.38	154	80.21
6	10	5.21	164	85.42
7	28	14.58	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T1_S4				
T1_S4	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	55	28.65	55	28.65
2	20	10.42	75	39.06
3	33	17.19	108	56.25
4	49	25.52	157	81.77
5	7	3.65	164	85.42
6	12	6.25	176	91.67
7	16	8.33	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T1_S5				
T1_S5	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	53	27.60	53	27.60
2	34	17.71	87	45.31
3	37	19.27	124	64.58
4	26	13.54	150	78.13
5	15	7.81	165	85.94
6	13	6.77	178	92.71
7	14	7.29	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T1_S6				
T1_S6	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	11	5.73	11	5.73
2	8	4.17	19	9.90
3	9	4.69	28	14.58
4	20	10.42	48	25.00
5	15	7.81	63	32.81
6	23	11.98	86	44.79
7	106	55.21	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T1_S7				
T1_S7	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	47	24.48	47	24.48
2	26	13.54	73	38.02
3	30	15.63	103	53.65
4	34	17.71	137	71.35

T1_S7				
T1_S7	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
5	16	8.33	153	79.69
6	12	6.25	165	85.94
7	27	14.06	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T1_S8				
T1_S8	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	46	23.96	46	23.96
2	27	14.06	73	38.02
3	17	8.85	90	46.88
4	28	14.58	118	61.46
5	17	8.85	135	70.31
6	21	10.94	156	81.25
7	36	18.75	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T1_S9				
T1_S9	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	100	52.91	100	52.91
2	22	11.64	122	64.55
3	24	12.70	146	77.25
4	25	13.23	171	90.48
5	4	2.12	175	92.59
6	4	2.12	179	94.71
7	10	5.29	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T1_S10				
T1_S10	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	55	29.10	55	29.10
2	10	5.29	65	34.39
3	16	8.47	81	42.86
4	26	13.76	107	56.61
5	16	8.47	123	65.08
6	17	8.99	140	74.07
7	49	25.93	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T1_S11				
T1_S11	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	71	37.57	71	37.57
2	33	17.46	104	55.03
3	31	16.40	135	71.43
4	28	14.81	163	86.24
5	8	4.23	171	90.48
6	8	4.23	179	94.71
7	10	5.29	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T1_S12				
T1_S12	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	100	52.91	100	52.91
2	26	13.76	126	66.67
3	27	14.29	153	80.95
4	19	10.05	172	91.01

T1_S12				
T1_S12	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
5	9	4.76	181	95.77
6	3	1.59	184	97.35
7	5	2.65	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T1_S13				
T1_S13	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	106	56.08	106	56.08
2	18	9.52	124	65.61
3	19	10.05	143	75.66
4	20	10.58	163	86.24
5	14	7.41	177	93.65
6	6	3.17	183	96.83
7	6	3.17	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T1_JN1				
T1_JN1	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	167	87.89	167	87.89
2	23	12.11	190	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 3

T1_JN2				
T1_JN2	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	115	60.53	115	60.53
2	75	39.47	190	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 3

T1_JN3				
T1_JN3	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	157	82.63	157	82.63
2	33	17.37	190	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 3

T1_JN4				
T1_JN4	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	136	71.58	136	71.58
2	54	28.42	190	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 3

T1_JN5				
T1_JN5	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	98	51.58	98	51.58
2	92	48.42	190	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 3

T1_JN6				
T1_JN6	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	81	42.63	81	42.63
2	109	57.37	190	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 3

T1_JN7				
T1_JN7	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	108	57.45	108	57.45
2	80	42.55	188	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 5

T1_JN8				
T1_JN8	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	91	48.40	91	48.40
2	97	51.60	188	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 5

T1_JN9				
T1_JN9	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	114	60.64	114	60.64
2	74	39.36	188	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 5

T1_JN10				
T1_JN10	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	157	83.51	157	83.51
2	31	16.49	188	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 5

T1_JN11				
T1_JN11	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	100	53.19	100	53.19
2	88	46.81	188	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 5

T1_JN12				
T1_JN12	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	139	73.94	139	73.94
2	49	26.06	188	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 5

T1_JN13				
T1_JN13	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	163	86.70	163	86.70
2	25	13.30	188	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 5

T1_JN14				
T1_JN14	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	81	43.09	81	43.09
2	107	56.91	188	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 5

T1_JN15				
T1_JN15	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	41	21.81	41	21.81
2	147	78.19	188	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 5

+

T1_JN16				
T1_JN16	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	101	53.72	101	53.72
2	87	46.28	188	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 5

T1_JN17				
T1_JN17	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	78	41.49	78	41.49
2	110	58.51	188	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 5

T1_JN18				
T1_JN18	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	32	16.75	32	16.75
2	159	83.25	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

T1_JN19				
T1_JN19	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	52	27.23	52	27.23
2	139	72.77	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

T1_JN20				
T1_JN20	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	49	25.65	49	25.65
2	142	74.35	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

T1_JN21				
T1_JN21	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	105	54.97	105	54.97
2	86	45.03	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

T1_JN22				
T1_JN22	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	45	23.56	45	23.56
2	146	76.44	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

T1_JN23				
T1_JN23	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	53	27.75	53	27.75
2	138	72.25	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

T1_JN24				
T1_JN24	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	52	27.23	52	27.23

T1_JN24				
T1_JN24	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
2	139	72.77	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

T1_JN25				
T1_JN25	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	23	12.04	23	12.04
2	168	87.96	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

T1_JN26				
T1_JN26	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	62	32.46	62	32.46
2	129	67.54	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

T1_JN27				
T1_JN27	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	35	18.32	35	18.32
2	156	81.68	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

T1_JN28				
T1_JN28	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	36	18.85	36	18.85
2	155	81.15	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

Häufigkeiten im Gesamtüberblick, reduzierte Endstichprobe Post-Erhebung

T2_VERSION				
T2_VERSION	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
A	101	52.33	101	52.33
B	92	47.67	193	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T2_F1_A				
T2_F1_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	18	9.33	18	9.33
2	103	53.37	121	62.69
3	72	37.31	193	100.00

T2_F1_B				
T2_F1_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	166	86.01	166	86.01
2	8	4.15	174	90.16
3	19	9.84	193	100.00

T2_F2_A				
T2_F2_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	40	20.73	40	20.73
2	64	33.16	104	53.89
3	89	46.11	193	100.00

T2_F2_B				
T2_F2_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	33	17.19	33	17.19
2	93	48.44	126	65.63
3	66	34.38	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T2_F3_A				
T2_F3_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	86	44.56	86	44.56
2	97	50.26	183	94.82
3	10	5.18	193	100.00

T2_F3_B				
T2_F3_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	70	36.27	70	36.27
2	69	35.75	139	72.02
3	54	27.98	193	100.00

T2_F4_A				
T2_F4_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	161	83.85	161	83.85
2	17	8.85	178	92.71
3	14	7.29	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T2_F4_B				
T2_F4_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	131	68.23	131	68.23
2	38	19.79	169	88.02
3	23	11.98	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T2_F5_A				
T2_F5_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	46	23.96	46	23.96
2	74	38.54	120	62.50
3	72	37.50	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T2_F5_B				
T2_F5_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	95	49.48	95	49.48
2	62	32.29	157	81.77
3	35	18.23	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T2_F6_A				
T2_F6_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	93	48.44	93	48.44
2	68	35.42	161	83.85
3	31	16.15	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T2_F6_B				
T2_F6_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	27	14.06	27	14.06
2	96	50.00	123	64.06
3	69	35.94	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T2_F7_A				
T2_F7_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	11	5.70	11	5.70
2	96	49.74	107	55.44
3	86	44.56	193	100.00

T2_F7_B				
T2_F7_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	95	49.22	95	49.22
2	69	35.75	164	84.97
3	29	15.03	193	100.00

T2_F8_A				
T2_F8_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	92	47.67	92	47.67
2	13	6.74	105	54.40
3	88	45.60	193	100.00

T2_F8_B				
T2_F8_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	27	13.99	27	13.99
2	24	12.44	51	26.42

T2_F8_B				
T2_F8_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
3	142	73.58	193	100.00

T2_F9_A				
T2_F9_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	100	51.81	100	51.81
2	25	12.95	125	64.77
3	68	35.23	193	100.00

T2_F9_B				
T2_F9_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	23	11.92	23	11.92
2	93	48.19	116	60.10
3	77	39.90	193	100.00

T2_F10_A				
T2_F10_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	49	25.52	49	25.52
2	97	50.52	146	76.04
3	46	23.96	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T2_F10_B				
T2_F10_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	32	16.67	32	16.67
2	151	78.65	183	95.31
3	9	4.69	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T2_F11_A				
T2_F11_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	102	53.13	102	53.13
2	24	12.50	126	65.63
3	66	34.38	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T2_F11_B				
T2_F11_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	87	45.31	87	45.31
2	19	9.90	106	55.21
3	86	44.79	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T2_F12_A				
T2_F12_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	65	33.85	65	33.85
2	58	30.21	123	64.06
3	69	35.94	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T2_F12_B				
T2_F12_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	46	23.96	46	23.96
2	88	45.83	134	69.79
3	58	30.21	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T2_F13_A				
T2_F13_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	56	29.02	56	29.02
2	55	28.50	111	57.51
3	82	42.49	193	100.00

T2_F13_B				
T2_F13_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	82	42.49	82	42.49
2	86	44.56	168	87.05
3	25	12.95	193	100.00

T2_F14_A				
T2_F14_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	98	50.78	98	50.78
2	70	36.27	168	87.05
3	25	12.95	193	100.00

T2_F14_B				
T2_F14_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	23	11.92	23	11.92
2	106	54.92	129	66.84
3	64	33.16	193	100.00

T2_S1				
T2_S1	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	56	29.02	56	29.02

T2_S1				
T2_S1	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
2	27	13.99	83	43.01
3	31	16.06	114	59.07
4	40	20.73	154	79.79
5	12	6.22	166	86.01
6	5	2.59	171	88.60
7	22	11.40	193	100.00

T2_S2				
T2_S2	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	61	31.61	61	31.61
2	33	17.10	94	48.70
3	27	13.99	121	62.69
4	24	12.44	145	75.13
5	10	5.18	155	80.31
6	14	7.25	169	87.56
7	24	12.44	193	100.00

T2_S3				
T2_S3	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	55	28.65	55	28.65
2	20	10.42	75	39.06
3	23	11.98	98	51.04
4	42	21.88	140	72.92
5	21	10.94	161	83.85
6	7	3.65	168	87.50
7	24	12.50	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T2_S4				
T2_S4	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	58	30.37	58	30.37
2	19	9.95	77	40.31
3	26	13.61	103	53.93
4	38	19.90	141	73.82
5	16	8.38	157	82.20
6	13	6.81	170	89.01
7	21	10.99	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

T2_S5				
T2_S5	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	48	25.13	48	25.13
2	31	16.23	79	41.36
3	26	13.61	105	54.97
4	36	18.85	141	73.82
5	18	9.42	159	83.25
6	11	5.76	170	89.01
7	21	10.99	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

T2_S6				
T2_S6	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	16	8.38	16	8.38
2	7	3.66	23	12.04
3	14	7.33	37	19.37
4	30	15.71	67	35.08

T2_S6				
T2_S6	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
5	15	7.85	82	42.93
6	29	15.18	111	58.12
7	80	41.88	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

T2_S7				
T2_S7	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	44	23.16	44	23.16
2	27	14.21	71	37.37
3	20	10.53	91	47.89
4	39	20.53	130	68.42
5	20	10.53	150	78.95
6	9	4.74	159	83.68
7	31	16.32	190	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 3

T2_S8				
T2_S8	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	39	20.53	39	20.53
2	16	8.42	55	28.95
3	19	10.00	74	38.95
4	49	25.79	123	64.74
5	14	7.37	137	72.11
6	21	11.05	158	83.16
7	32	16.84	190	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 3

T2_S9				
T2_S9	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	84	44.21	84	44.21
2	25	13.16	109	57.37
3	25	13.16	134	70.53
4	34	17.89	168	88.42
5	8	4.21	176	92.63
6	6	3.16	182	95.79
7	8	4.21	190	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 3

T2_S10				
T2_S10	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	70	36.84	70	36.84
2	16	8.42	86	45.26
3	16	8.42	102	53.68
4	24	12.63	126	66.32
5	6	3.16	132	69.47
6	8	4.21	140	73.68
7	50	26.32	190	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 3

T2_S11				
T2_S11	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	58	30.53	58	30.53
2	27	14.21	85	44.74
3	31	16.32	116	61.05
4	42	22.11	158	83.16

T2_S11				
T2_S11	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
5	8	4.21	166	87.37
6	7	3.68	173	91.05
7	17	8.95	190	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 3

T2_S12				
T2_S12	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	105	55.26	105	55.26
2	16	8.42	121	63.68
3	16	8.42	137	72.11
4	23	12.11	160	84.21
5	15	7.89	175	92.11
6	3	1.58	178	93.68
7	12	6.32	190	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 3

T2_S13				
T2_S13	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	113	59.47	113	59.47
2	22	11.58	135	71.05
3	14	7.37	149	78.42
4	26	13.68	175	92.11
5	6	3.16	181	95.26
6	2	1.05	183	96.32
7	7	3.68	190	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 3

T2_JN1				
T2_JN1	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	159	84.13	159	84.13
2	30	15.87	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN2				
T2_JN2	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	117	61.90	117	61.90
2	72	38.10	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN3				
T2_JN3	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	153	80.95	153	80.95
2	36	19.05	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN4				
T2_JN4	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	150	79.37	150	79.37
2	39	20.63	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN5				
T2_JN5	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	96	50.79	96	50.79

T2_JN5				
T2_JN5	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
2	93	49.21	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN6				
T2_JN6	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	78	41.27	78	41.27
2	111	58.73	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN7				
T2_JN7	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	108	57.14	108	57.14
2	81	42.86	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN8				
T2_JN8	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	80	42.33	80	42.33
2	109	57.67	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN9				
T2_JN9	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	111	58.73	111	58.73
2	78	41.27	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN10				
T2_JN10	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	156	82.54	156	82.54
2	33	17.46	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN11				
T2_JN11	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	108	57.14	108	57.14
2	81	42.86	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN12				
T2_JN12	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	123	65.08	123	65.08
2	66	34.92	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN13				
T2_JN13	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	162	85.71	162	85.71
2	27	14.29	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN14				
T2_JN14	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	73	38.62	73	38.62

T2_JN14				
T2_JN14	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
2	116	61.38	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN15				
T2_JN15	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	55	29.10	55	29.10
2	134	70.90	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN16				
T2_JN16	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	99	52.38	99	52.38
2	90	47.62	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN17				
T2_JN17	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	79	41.80	79	41.80
2	110	58.20	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN18				
T2_JN18	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	32	16.93	32	16.93
2	157	83.07	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN19				
T2_JN19	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	65	34.39	65	34.39
2	124	65.61	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN20				
T2_JN20	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	51	26.98	51	26.98
2	138	73.02	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN21				
T2_JN21	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	105	55.56	105	55.56
2	84	44.44	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN22				
T2_JN22	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	63	33.33	63	33.33
2	126	66.67	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN23				
T2_JN23	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	53	28.04	53	28.04

T2_JN23				
T2_JN23	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
2	136	71.96	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN24				
T2_JN24	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	56	29.63	56	29.63
2	133	70.37	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN25				
T2_JN25	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	40	21.16	40	21.16
2	149	78.84	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN26				
T2_JN26	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	65	34.39	65	34.39
2	124	65.61	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN27				
T2_JN27	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	42	22.22	42	22.22
2	147	77.78	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T2_JN28				
T2_JN28	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	37	19.58	37	19.58
2	152	80.42	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

Häufigkeiten im Gesamtüberblick, reduzierte Endstichprobe Katamnese-Erhebung

T3_VERSION				
T3_VERSION	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
A	84	43.52	84	43.52
B	109	56.48	193	100.00

T3_F1_A				
T3_F1_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	10	5.18	10	5.18
2	119	61.66	129	66.84
3	64	33.16	193	100.00

T3_F1_B				
T3_F1_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	169	87.56	169	87.56
2	5	2.59	174	90.16
3	19	9.84	193	100.00

T3_F2_A				
T3_F2_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	34	17.62	34	17.62
2	59	30.57	93	48.19
3	100	51.81	193	100.00

T3_F2_B				
T3_F2_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	45	23.32	45	23.32
2	100	51.81	145	75.13
3	48	24.87	193	100.00

T3_F3_A				
T3_F3_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	94	48.70	94	48.70
2	87	45.08	181	93.78
3	12	6.22	193	100.00

T3_F3_B				
T3_F3_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	64	33.16	64	33.16
2	74	38.34	138	71.50
3	55	28.50	193	100.00

T3_F4_A				
T3_F4_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	169	87.56	169	87.56
2	16	8.29	185	95.85
3	8	4.15	193	100.00

T3_F4_B				
T3_F4_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	112	58.03	112	58.03
2	68	35.23	180	93.26

T3_F4_B				
T3_F4_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
3	13	6.74	193	100.00

T3_F5_A				
T3_F5_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	47	24.35	47	24.35
2	89	46.11	136	70.47
3	57	29.53	193	100.00

T3_F5_B				
T3_F5_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	91	47.40	91	47.40
2	62	32.29	153	79.69
3	39	20.31	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T3_F6_A				
T3_F6_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	108	55.96	108	55.96
2	54	27.98	162	83.94
3	31	16.06	193	100.00

T3_F6_B				
T3_F6_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	32	16.58	32	16.58
2	80	41.45	112	58.03
3	81	41.97	193	100.00

T3_F7_A				
T3_F7_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	22	11.46	22	11.46
2	75	39.06	97	50.52
3	95	49.48	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T3_F7_B				
T3_F7_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	105	54.40	105	54.40
2	61	31.61	166	86.01
3	27	13.99	193	100.00

T3_F8_A				
T3_F8_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	88	45.60	88	45.60
2	18	9.33	106	54.92
3	87	45.08	193	100.00

T3_F8_B				
T3_F8_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	33	17.10	33	17.10
2	28	14.51	61	31.61
3	132	68.39	193	100.00

T3_F9_A				
T3_F9_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	116	60.10	116	60.10

T3_F9_A				
T3_F9_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
2	32	16.58	148	76.68
3	45	23.32	193	100.00

T3_F9_B				
T3_F9_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	32	16.58	32	16.58
2	79	40.93	111	57.51
3	82	42.49	193	100.00

T3_F10_A				
T3_F10_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	61	31.61	61	31.61
2	78	40.41	139	72.02
3	54	27.98	193	100.00

T3_F10_B				
T3_F10_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	28	14.51	28	14.51
2	145	75.13	173	89.64
3	20	10.36	193	100.00

T3_F11_A				
T3_F11_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	99	51.30	99	51.30
2	29	15.03	128	66.32
3	65	33.68	193	100.00

T3_F11_B				
T3_F11_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	86	44.56	86	44.56
2	38	19.69	124	64.25
3	69	35.75	193	100.00

T3_F12_A				
T3_F12_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	68	35.42	68	35.42
2	52	27.08	120	62.50
3	72	37.50	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T3_F12_B				
T3_F12_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	56	29.17	56	29.17
2	61	31.77	117	60.94
3	75	39.06	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T3_F13_A				
T3_F13_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	47	24.35	47	24.35
2	65	33.68	112	58.03
3	81	41.97	193	100.00

T3_F13_B				
T3_F13_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	106	54.92	106	54.92
2	64	33.16	170	88.08
3	23	11.92	193	100.00

T3_F14_A				
T3_F14_A	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	91	47.15	91	47.15
2	79	40.93	170	88.08
3	23	11.92	193	100.00

T3_F14_B				
T3_F14_B	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	18	9.33	18	9.33
2	106	54.92	124	64.25
3	69	35.75	193	100.00

T3_S1				
T3_S1	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	51	26.56	51	26.56
2	37	19.27	88	45.83
3	29	15.10	117	60.94
4	29	15.10	146	76.04
5	20	10.42	166	86.46
6	8	4.17	174	90.63
7	18	9.38	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T3_S2				
T3_S2	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	54	28.13	54	28.13
2	35	18.23	89	46.35
3	29	15.10	118	61.46
4	37	19.27	155	80.73
5	10	5.21	165	85.94
6	9	4.69	174	90.63
7	18	9.38	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T3_S3				
T3_S3	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	36	18.75	36	18.75
2	25	13.02	61	31.77
3	33	17.19	94	48.96
4	45	23.44	139	72.40
5	18	9.38	157	81.77
6	7	3.65	164	85.42
7	28	14.58	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T3_S4				
T3_S4	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	51	26.56	51	26.56
2	22	11.46	73	38.02
3	38	19.79	111	57.81
4	33	17.19	144	75.00

T3_S4				
T3_S4	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
5	16	8.33	160	83.33
6	11	5.73	171	89.06
7	21	10.94	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T3_S5				
T3_S5	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	50	26.04	50	26.04
2	35	18.23	85	44.27
3	31	16.15	116	60.42
4	30	15.63	146	76.04
5	19	9.90	165	85.94
6	10	5.21	175	91.15
7	17	8.85	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T3_S6				
T3_S6	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	6	3.13	6	3.13
2	8	4.17	14	7.29
3	15	7.81	29	15.10
4	27	14.06	56	29.17
5	18	9.38	74	38.54
6	20	10.42	94	48.96
7	98	51.04	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T3_S7				
T3_S7	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	35	18.23	35	18.23
2	30	15.63	65	33.85
3	31	16.15	96	50.00
4	49	25.52	145	75.52
5	16	8.33	161	83.85
6	9	4.69	170	88.54
7	22	11.46	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T3_S8				
T3_S8	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	31	16.15	31	16.15
2	27	14.06	58	30.21
3	24	12.50	82	42.71
4	46	23.96	128	66.67
5	23	11.98	151	78.65
6	8	4.17	159	82.81
7	33	17.19	192	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 1

T3_S9				
T3_S9	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	82	43.39	82	43.39
2	21	11.11	103	54.50
3	21	11.11	124	65.61
4	42	22.22	166	87.83

T3_S9				
T3_S9	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
5	13	6.88	179	94.71
6	3	1.59	182	96.30
7	7	3.70	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T3_S10				
T3_S10	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	55	29.10	55	29.10
2	13	6.88	68	35.98
3	22	11.64	90	47.62
4	30	15.87	120	63.49
5	14	7.41	134	70.90
6	10	5.29	144	76.19
7	45	23.81	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T3_S11				
T3_S11	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	59	31.22	59	31.22
2	25	13.23	84	44.44
3	35	18.52	119	62.96
4	37	19.58	156	82.54
5	13	6.88	169	89.42
6	9	4.76	178	94.18
7	11	5.82	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T3_S12				
T3_S12	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	97	51.05	97	51.05
2	31	16.32	128	67.37
3	21	11.05	149	78.42
4	21	11.05	170	89.47
5	11	5.79	181	95.26
6	1	0.53	182	95.79
7	8	4.21	190	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 3

T3_S13				
T3_S13	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	90	47.37	90	47.37
2	28	14.74	118	62.11
3	17	8.95	135	71.05
4	30	15.79	165	86.84
5	12	6.32	177	93.16
6	6	3.16	183	96.32
7	7	3.68	190	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 3

T3_JN1				
T3_JN1	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	160	83.77	160	83.77
2	31	16.23	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

T3_JN2				
T3_JN2	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	102	53.40	102	53.40
2	89	46.60	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

T3_JN3				
T3_JN3	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	156	81.68	156	81.68
2	35	18.32	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

T3_JN4				
T3_JN4	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	139	72.77	139	72.77
2	52	27.23	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

T3_JN5				
T3_JN5	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	108	56.54	108	56.54
2	83	43.46	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

T3_JN6				
T3_JN6	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	87	45.79	87	45.79
2	103	54.21	190	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 3

T3_JN7				
T3_JN7	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	116	60.73	116	60.73
2	75	39.27	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

T3_JN8				
T3_JN8	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	82	43.16	82	43.16
2	108	56.84	190	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 3

T3_JN9				
T3_JN9	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	109	57.07	109	57.07
2	82	42.93	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

T3_JN10				
T3_JN10	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	158	83.16	158	83.16
2	32	16.84	190	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 3

T3_JN11				
T3_JN11	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	100	52.36	100	52.36
2	91	47.64	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

T3_JN12				
T3_JN12	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	137	72.11	137	72.11
2	53	27.89	190	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 3

T3_JN13				
T3_JN13	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	160	83.77	160	83.77
2	31	16.23	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

T3_JN14				
T3_JN14	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	80	41.88	80	41.88
2	111	58.12	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

T3_JN15				
T3_JN15	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	59	30.89	59	30.89
2	132	69.11	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

T3_JN16				
T3_JN16	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	100	52.36	100	52.36
2	91	47.64	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

T3_JN17				
T3_JN17	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	89	46.60	89	46.60
2	102	53.40	191	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 2

T3_JN18				
T3_JN18	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	40	21.16	40	21.16
2	149	78.84	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T3_JN19				
T3_JN19	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	52	27.51	52	27.51
2	137	72.49	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T3_JN20				
T3_JN20	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	57	30.16	57	30.16
2	132	69.84	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T3_JN21				
T3_JN21	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	106	56.08	106	56.08
2	83	43.92	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T3_JN22				
T3_JN22	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	49	26.06	49	26.06
2	139	73.94	188	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 5

T3_JN23				
T3_JN23	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	58	30.69	58	30.69
2	131	69.31	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T3_JN24				
T3_JN24	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	55	29.10	55	29.10
2	134	70.90	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T3_JN25				
T3_JN25	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	28	14.81	28	14.81
2	161	85.19	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T3_JN26				
T3_JN26	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	66	35.11	66	35.11
2	122	64.89	188	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 5

T3_JN27				
T3_JN27	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	42	22.22	42	22.22
2	147	77.78	189	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 4

T3_JN28				
T3_JN28	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Häufigkeit	Kumulativer Prozentwert
1	24	12.77	24	12.77
2	164	87.23	188	100.00

Anzahl der fehlenden Werte = 5

Korrelation der Skalen über alle drei Zeitpunkte

Die Prozedure CORR

12 t1_skala_e t2_skala_e t3_skala_e t1_skala_al t2_skala_al t3_skala_al t1_skala_p
Variablen: t2_skala_p t3_skala_p t1_skala_ah t2_skala_ah t3_skala_ah

Einfache Statistiken						
Variable	N	Mittelwert	Std.abweichung	Summe	Minimum	Maximum
t1_skala_e	193	72.77720	5.01426	14046	52.00000	82.00000
t2_skala_e	191	72.43979	5.82240	13836	50.00000	83.00000
t3_skala_e	190	71.17895	7.09419	13524	50.00000	81.00000
t1_skala_al	189	37.95238	11.19806	7173	16.00000	74.00000
t2_skala_al	190	40.04737	12.79024	7609	17.00000	91.00000
t3_skala_al	189	40.13228	13.18883	7585	14.00000	79.00000
t1_skala_p	188	22.23404	1.95087	4180	16.00000	26.00000
t2_skala_p	189	22.32804	1.87603	4220	15.00000	26.00000
t3_skala_p	188	22.16489	2.09900	4167	16.00000	26.00000
t1_skala_ah	188	19.45213	2.97095	3657	15.00000	27.00000
t2_skala_ah	189	19.84127	3.25612	3750	15.00000	29.00000
t3_skala_ah	185	19.78378	3.16000	3660	15.00000	29.00000

	Pearsonsche Korrelationskoeffizienten Prob > r unter H0: Rho=0 Anzahl der Beobachtungen					
	t1_skala_e	t2_skala_e	t3_skala_e	t1_skala_al	t2_skala_al	t3_skala_al
t1_skala_e	1.00000 193	0.49494 <.0001 191	0.48647 <.0001 190	-0.29938 <.0001 189	-0.32263 <.0001 190	-0.28766 <.0001 189
t2_skala_e	0.49494 <.0001 191	1.00000 191	0.53872 <.0001 188	-0.33442 <.0001 187	-0.46519 <.0001 188	-0.37854 <.0001 187
t3_skala_e	0.48647 <.0001 190	0.53872 <.0001 188	1.00000 190	-0.26584 0.0002 186	-0.34353 <.0001 187	-0.39212 <.0001 187
t1_skala_al	-0.29938 <.0001 189	-0.33442 <.0001 187	-0.26584 0.0002 186	1.00000 189	0.65608 <.0001 188	0.67513 <.0001 185
t2_skala_al	-0.32263 <.0001 190	-0.46519 <.0001 188	-0.34353 <.0001 187	0.65608 <.0001 188	1.00000 190	0.61486 <.0001 186
t3_skala_al	-0.28766 <.0001 189	-0.37854 <.0001 187	-0.39212 <.0001 187	0.67513 <.0001 185	0.61486 <.0001 186	1.00000 189
t1_skala_p	0.18504 0.0110 188	0.27223 0.0002 186	0.19137 0.0091 185	-0.24128 0.0009 188	-0.31717 <.0001 187	-0.21132 0.0040 184
t2_skala_p	0.20792 0.0041 189	0.30803 <.0001 187	0.25158 0.0005 186	-0.32375 <.0001 185	-0.31578 <.0001 186	-0.27383 0.0002 185
t3_skala_p	0.15632 0.0322 188	0.21397 0.0034 186	0.33440 <.0001 185	-0.22885 0.0017 185	-0.27699 0.0001 185	-0.35445 <.0001 184
t1_skala_ah	-0.12039 0.0998 188	-0.22875 0.0017 186	-0.13639 0.0641 185	0.47481 <.0001 188	0.39947 <.0001 187	0.46181 <.0001 184
t2_skala_ah	-0.15134 0.0376 189	-0.31046 <.0001 187	-0.20890 0.0042 186	0.38614 <.0001 185	0.42380 <.0001 186	0.47441 <.0001 185
t3_skala_ah	-0.19502 0.0078 185	-0.31428 <.0001 183	-0.33067 <.0001 182	0.46260 <.0001 181	0.47452 <.0001 182	0.58211 <.0001 183

	Pearsonsche Korrelationskoeffizienten Prob > r unter H0: Rho=0 Anzahl der Beobachtungen					
	t1_skala_p	t2_skala_p	t3_skala_p	t1_skala_ah	t2_skala_ah	t3_skala_ah
t1_skala_e	0.18504 0.0110 188	0.20792 0.0041 189	0.15632 0.0322 188	-0.12039 0.0998 188	-0.15134 0.0376 189	-0.19502 0.0078 185
t2_skala_e	0.27223 0.0002 186	0.30803 <.0001 187	0.21397 0.0034 186	-0.22875 0.0017 186	-0.31046 <.0001 187	-0.31428 <.0001 183
t3_skala_e	0.19137 0.0091 185	0.25158 0.0005 186	0.33440 <.0001 185	-0.13639 0.0641 185	-0.20890 0.0042 186	-0.33067 <.0001 182
t1_skala_al	-0.24128 0.0009 188	-0.32375 <.0001 185	-0.22885 0.0017 185	0.47481 <.0001 188	0.38614 <.0001 185	0.46260 <.0001 181
t2_skala_al	-0.31717 <.0001 187	-0.31578 <.0001 186	-0.27699 0.0001 185	0.39947 <.0001 187	0.42380 <.0001 186	0.47452 <.0001 182
t3_skala_al	-0.21132 0.0040 184	-0.27383 0.0002 185	-0.35445 <.0001 184	0.46181 <.0001 184	0.47441 <.0001 185	0.58211 <.0001 183
t1_skala_p	1.00000 188	0.38005 <.0001 185	0.41689 <.0001 185	-0.31452 <.0001 188	-0.34396 <.0001 185	-0.27322 0.0002 181
t2_skala_p	0.38005 <.0001 185	1.00000 189	0.42974 <.0001 185	-0.18736 0.0107 185	-0.29010 <.0001 189	-0.25555 0.0005 184
t3_skala_p	0.41689 <.0001 185	0.42974 <.0001 185	1.00000 188	-0.24900 0.0006 185	-0.34916 <.0001 185	-0.42731 <.0001 182
t1_skala_ah	-0.31452 <.0001 188	-0.18736 0.0107 185	-0.24900 0.0006 185	1.00000 188	0.60394 <.0001 185	0.68361 <.0001 181
t2_skala_ah	-0.34396 <.0001 185	-0.29010 <.0001 189	-0.34916 <.0001 185	0.60394 <.0001 185	1.00000 189	0.70300 <.0001 184
t3_skala_ah	-0.27322 0.0002 181	-0.25555 0.0005 184	-0.42731 <.0001 182	0.68361 <.0001 181	0.70300 <.0001 184	1.00000 185